Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170785
Centre d'intérêt : 870

Dubuisson, Régis.

L'enseignement professionnel au cégep : accessibilité et démocratisation : les obstacles / Régis Dubuisson pour le Comité sur l'enseignement professionnel. -- [Montréal] : Fédération des cégeps, 1981.
100 f. : ill. ; 28 cm. -- (Document de travail / Fédération des cégeps)

Bibliogr. : f. 99-100.

Vedette(s)-secondaire(s) : Fédération des cégeps. Comité sur l'enseignement professionnel

Descripteur(s) : Accès à l'éducation • Démocratisation • Enseignement professionnel • Collégial (Ordre d'enseignement)

Premier d'une série de documents réalisés à la Fédération des cégeps portant sur l'enseignement professionnel de niveau collégial, ce document analyse les conditions d'accessibilité des jeunes et des adultes à cet enseignement. Cette étude porte plus spécifiquement sur les aptitudes intellectuelles nécessaires pour poursuivre des études de niveau collégial et sur les points suivants identifiés comme étant des obstacles à l'accessibilité au niveau collégial : le cloisonnement des niveaux d'enseignement et des clientèles, le contingentement, la distribution des options, les contingences financières, les préjugés sexistes, l'accès des étrangers, l'accès des handicapés et la provenance socio-économique des étudiants.

Type de document :

9170785

L'enseignement professionnel au cégep

Accessibilité et démocratisation: les obstacles

DOCUMENT DE TRAVAIL

Régis Dubuisson, D.S.P.
pour le comité
sur l'enseignement professionnel

Fédération des cégeps/ Avril 1981

L'enseignement professionnel au cégep

Accessibilité et démocratisation: les obstacles

DOCUMENT DE TRAVAIL

Régis Dubuisson, D.S.P.
pour le comité
sur l'enseignement professionnel

Fédération des cégeps/ Avril 1981

PRÉSENTATION

Premier d'une série de documents en cours de réalisation à la Fédération des cégeps sur l'enseignement professionnel, l'**Accessibilité et démocratisation: les obstacles**, a été rédigé par M. Régis Dubuisson, directeur des services pédagogiques du cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, d'après les travaux du comité sur l'enseignement professionnel, inspirés des études antérieures réalisées dans le réseau collégial.

On y trouvera une analyse des conditions de l'accessibilité des jeunes et des adultes à l'enseignement professionnel de niveau collégial et une série de recommandations susceptibles d'en améliorer la réalisation.

Ce document, comme ceux qui suivront, est destiné à alimenter une réflexion, que nous souhaitons la plus profonde possible, sur le devenir de l'enseignement professionnel au niveau collégial. Après avoir été présenté et discuté par les représentants des collèges à la Fédération des cégeps, il sera l'objet, à l'automne 1981, d'une prise de position officielle de l'Assemblée générale.

Les membres du comité sur l'enseignement professionnel:

Benoît Bouchard, directeur général, Saint-Félicien
Régis Dubuisson, directeur des services pédagogiques, Saint-Jean-sur-Richelieu
Julien Côté, coordonnateur du secteur de l'enseignement, Lévis-Lauzon
Roger Frot, adjoint au directeur des services pédagogiques, Sherbrooke
Germain Voyer, directeur des services pédagogiques, Rimouski
André Paquette, adjoint au directeur des services pédagogiques, Ahuntsic
Jeanne LeRoux, agent de recherche, Fédération des cégeps
Louise Chené, directrice du secteur développement et communications, Fédération des cégeps

TABLE DES MATIERES

	INTRODUCTION	1
I	LES APTITUDES INTELLECTUELLES	6
	- les autres pays	9
	- les préalables	12
II	LE CLOISONNEMENT DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET DES CLIENTELES	13
	- les grilles de passage et les préalables	14
	- les tables d'équivalences	17
	- la concertation régionale	18
	- les rôles des universités	19
	- l'enseignement régulier et l'enseignement aux adultes	21
III	LE CONTINGENTEMENT	25
	- le contingentement physique	25
	- le marché du travail	26
	- l'information scolaire et professionnelle	29
	- le contingentement ministériel	32
	- les institutions contingentées	34
	- les adultes	35
IV	LA DISTRIBUTION DES OPTIONS PROFESSIONNELLES	37
	- les programmes non offerts dans le réseau public	39
	- l'attribution des options	39
	- les troncs communs	41
	- le milieu socio-économique	42
V	LES CONTINGENCES FINANCIERES	44
	- les frais d'admission et d'inscription	44
	- le matériel didactique	44
	- le transport, l'hébergement et la nourriture	45
	- quelques exemples des coûts de base	47

- les revenus 49
- le travail rémunéré 50
- les prêts et les bourses 52

VI LES PREJUGES SEXISTES 58
- les admises 61
- les choix des étudiants 63
- le contingentement 64
- l'évolution des inscriptions selon le sexe 65
- les préférences 67

VII L'ACCES DES ETRANGERS 69
- les immigrants reçus 69
- les étudiants de passage 71
- la langue et la culture 73
- les programmes contingentés 74

VIII L'ACCES DES PERSONNES HANDICAPEES 76
- le rôle des cégeps 79
- les équipements et les aménagements spéciaux 79
- le personnel 80
- le suivi des étudiants 81
- l'évaluation des aptitudes 81
- les centres spécialisés 82

IX LA DEMOCRATISATION - CONCLUSION 84
- le rôle des cégeps et l'origine socio-économique des étudiants 85
- la sous-représentation des classes défavorisées 91

LISTE DES RECOMMANDATIONS 93

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 99

INTRODUCTION

Parmi les principes de base sur lesquels s'appuie l'enseignement professionnel, celui de l'accessibilité et de la démocratisation a été constamment présent dans les discussions qui entourent l'évolution de notre système d'éducation. Il sous-tend la première réforme, celle des années'60, et revient périodiquement pour être encore aujourd'hui une prémisse à toute discussion.

Depuis 1967, des efforts considérables ont été tentés pour permettre à tous les étudiants qui le désirent d'accéder à l'enseignement professionnel de niveau collégial: les nouvelles options se sont multipliées, le réseau collégial s'étend maintenant à la grandeur du Québec.

Pourtant, dans son mémoire présenté au ministre de l'Education en juin'80, la FNEQ prétend:

> "La réforme scolaire a favorisé une certaine démocratisation de l'école. En ce sens, elle constitue certes un acquis. Mais elle est loin d'avoir supprimé, comme l'écrivaient les commissaires du Rapport Parent, "l'inégalité sociale devant l'école". Il ne faut pas oublier que l'objectif visé est et a toujours été le plein accès. En fait, il nous faut comprendre qu'il y a encore sur 100 étudiants qui entrent au primaire, 26 seulement se rendent aux études collégiales donc que 3 jeunes sur 4 n'accèdent pas au CEGEP".

De son côté, le ministre de l'Education dans son document: "Les collèges du Québec - Nouvelle étape" à l'automne 1978, parle de réussite remarquable au chapitre de la démocratisation et de l'accessibilité à l'enseignement post-secondaire.

Dans une lettre réponse à un directeur des services pédagogiques soucieux de savoir quel pourcentage de la population naissante obtenait un D.E.C., monsieur Maurice Duval de la D.G.E.C. écrivait:

> "Selon l'annuaire du Québec, il y a eu en 1956, 135 884 naissances au Québec. Dix-neuf ans plus tard, soit en 1975, nous avons émis 25 449 diplômes d'études collégiales"

soit 19%.

De fait, les administrateurs de cégeps, tout comme leurs partenaires sentent que si d'énormes progrès ont été accomplis, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre de contraintes limitent l'accès au cégep. Le rapport du "groupe inter sur l'accessibilité au cégep des régions et des clientèles défavorisées" soumis au Conseil d'administration de la Fédération des cégeps en décembre 1977 en énumère quelques unes:

- Contraintes administratives
- Contraintes culturelles
- Contraintes géographiques
- Contraintes de services
- Contraintes de handicap physique

Le groupe inter n'en concluait cependant pas que ces contraintes et sûrement d'autres, expliquaient à elles seules que 3 jeunes sur 4 n'accèdent pas au cégep. Mais si comme le dit la FNEQ "l'objectif visé est et a toujours été le plein accès", il est bien évident que tous les élèves qui entrent au primaire n'ont pas les ca-

pacités intellectuelles suffisantes pour accéder à des études post-secondaires.

D'autre part, et le ministre de l'Education le soulignait dans "les collèges du Québec - nouvelle étape", nous oeuvrons dans un système d'éducation original qui ne peut que difficilement se comparer avec ce qui se fait ailleurs:

> Dans la plupart des pays, il n'existe point de niveau d'études distinct entre le secondaire et l'université; les systèmes scolaires sont à trois dimensions en quelque sorte: primaire, secondaire et universitaire. Les "collèges", lorsqu'il en existe, sont de niveau secondaire ou comprennent celui-ci et les années préuniversitaires. Ce n'est qu'ici que l'on trouve cette institution de formation polyvalente, qui constitue la voie obligée vers l'université et où sont appelés à vivre côte à côte l'enseignement général et l'enseignement professionnel. La création du collège public québécois a représenté une innovation pédagogique majeure, une sorte de "quatrième dimension" de l'enseignement.

Plus loin, parlant d'égalité d'accès, de polyvalence et de contiguïté des secteurs général et professionnel, le ministre poursuit:

> Ces mesures nous ont valu certains succès et même quelque notoriété auprès des autres pays. Dans l'examen critique des politiques nationales d'éducation entrepris par l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.), on reconnaît au Québec le mérite d'avoir accompli "les réalisations les plus importantes" dans l'enseignement postsecondaire par la création des CEGEP. Ceux-ci, écrit-on, sont fondés sur les principes de l'égalité d'accès et de l'abolition de "la différenciation faite entre la valeur attachée à l'enseignement général et la valeur attachée à l'enseignement professionnel" par le maintien de la contiguïté des deux orientations. Les experts de l'O.C.D.E. estiment que le CEGEP constitue en conséquence "un modèle éducatif et socio-politique de la plus grande importance et ce à l'échelle internationale". Voilà un verdict des plus encourageants, à condition qu'on n'en tire point la conclusion que les problèmes de l'égalité sociale et de la qualité de l'enseignement sont tous réglés.

Rappelons à ce propos ce que le comité entendait par "formation professionnelle" lorsqu'il disait dans le mémoire de la fédération des cégeps en réponse au document de consultation "La formation professionnelle des jeunes au Québec" en décembre 1980:

> La Fédération des cégeps est d'accord avec la triple finalité que le ministère de l'Education assigne à l'enseignement professionnel soit:
>
> "- contribuer au développement intégral de la personne;
>
> - préparer l'individu à assumer les diverses responsabilités que comporte le rôle du travailleur;
>
> - assurer le développement qualitatif et quantitatif des compétences pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail, lequel fait de plus en plus appel à ce qu'il est convenu de nommer l'"entrepreneurship"."(1)
>
> Afin de répondre à ce que nous considérons appartenir à une formation intégrale, nous voulons que l'organisation des études tienne compte du processus de formation de l'individu:
>
> - de ses capacités intellectuelles;
>
> - de ses acquis;
>
> - de son développement ultérieur.
>
> Pour nous, la formation professionnelle ne saurait être assimilée à la seule spécialisation. Les programmes de formation professionnelle du niveau collégial offrent en même temps, et se complétant, des cours de formation générale et visent à la formation intégrale des individus. Si tant est que nos performances comme travailleur ne peuvent être dissociées de ce que nous sommes comme personnes. Le côtoiement des deux types d'enseignement, général et professionnel, dans les mêmes institutions favorise aussi l'intégration de la formation.

Nous essayerons donc de voir dans quelle mesure les objectifs de démocratisation ont été atteints et quelles sont les contraintes qui font qu'un certain nombre

---

(1) MEQ, Document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980, p.11.

d'étudiants n'a pas accès à nos institutions. Nous allons nous attarder aussi aux contraintes qui limitent l'accès des adultes à l'enseignement professionnel.

Cette étude portera donc sur les aptitudes intellectuelles nécessaires pour poursuivre des études de niveau collégial et sur les points suivants que nous avons identifiés comme étant des obstacles à l'accessibilité au niveau collégial.

- le cloisonnement des niveaux d'enseignement et des clientèles
- le contingentement
- la distribution des options
- les contingences financières
- les préjugés sexistes
- l'accès des étrangers
- l'accès des handicapés
- la provenance socio-économique des étudiants

Dans une étude sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur au Canada intitulée "Ceux qui n'iront pas à l'université - et Pourquoi"(1) Robert M. Pike écrivait il y a quelques années:

> "En 1947, la Commission on Higher Education du Président Truman s'est vu confier la tâche de fixer les objectifs de l'expansion d'après-guerre en matière d'enseignement supérieur aux Etats-Unis. La Commission a étudié les résultats du test de classification générale de l'armée (le test d'aptitudes mentales donné à une partie importante et représentative de la population américaine durant la Deuxième Guerre Mondiale) et en est arrivée à la conclusion qu'au moins 49% de la population totale avait les aptitudes mentales requises pour faire deux années d'études post-secondaires, tandis qu'au moins 32% possédaient les aptitudes mentales requises pour faire un cours supérieur de quatre ans dans une profession libérale ou spécialisée". Pour traduire ces pourcentages sous une autre forme, comme l'a fait Byron S. Hollinshead dans son étude remarquable Who Should Go to College, "c'est un fait bien établi qu'une personne (aux Etats-Unis) dont le Q.I. est inférieur à 100 (c'est-à-dire la moitié de la population qui subit un test d'intelligence dont la médiane est 100) réussit rarement, même dans la première ou les deux premières années d'un programme d'études post-secondaires". Il convient de signaler que ni la Commission du Président ni Hollinshead ne soutenaient que la moitié des jeunes aux Etats-Unis ne pourrait jamais faire d'études post-secondaires dans quelque circonstance prévisible que ce soit. Au contraire, celui-ci fait observer que "lorsque de meilleurs tests seront mis au point et utilisés et lorsqu'on emploiera de meilleurs moyens de motiver les jeunes de la classe ouvrière, un nombre important de ceux qui obtiennent actuellement moins de 100 dans les tests d'intelligence montreront qu'ils peuvent faire des études post-secon-

---

(1) Robert M. Pike, Ceux qui n'iront pas à l'université - et Pourquoi. Association des universités et collèges du Canada, Canada 1970.

daires". Ainsi, "potentiel au niveau post-secondaire" signifie simplement l'aptitude intellectuelle suffisante compte tenu de la nature des programmes d'études actuels. Cela ne signifie nullement que l'on tente d'établir les normes génétiques de l'aptitude à s'instruire pour la population.

Pour ce qui est de la question de la valeur du quotient intellectuel comme critère permettant de prédire le succès scolaire probable, il convient de citer Daniel Moynihan, Secrétaire adjoint au Travail, aux Etats-Unis. Dans un article publié en 1966, Moynihan se sert d'estimations semblables à celles que propose la Commission du Président, pour calculer la somme du "potentiel aux études post-secondaires" non utilisée aux Etats-Unis. Il fait observer ce qui suit:

> En pratique, comme nous le savons tous, les conditions d'admission à un établissement d'enseignement post-secondaire ne se fondent pas totalement, ni même primordialement, sur les résultats des tests d'intelligence, mais elles tiennent compte d'autres facteurs comme les pourcentages obtenus au secondaire et dans divers tests de connaissances ou d'aptitudes scolaires. Par ailleurs, la même personne peut atteindre des résultats inférieurs ou supérieurs, et le quotient intellectuel peut changer avec l'âge. Ainsi, certaines personnes obtiennent un score inférieur à une norme donnée, mais peuvent quand même obtenir du succès à un niveau donné d'études post-secondaires (et vice versa). Mais pour l'ensemble de la population, les normes indiquent réellement le pourcentage approximatif des jeunes qui ont un niveau donné d'aptitude."

Moynihan poursuit en disant que, parmi les Américains de 25 à 29 ans en 1960, il y avait plus de 2.9 millions de personnes capables de suivre au moins le cours du "junior college" mais qui n'en avaient pas même fait une année. Une autre estimation, portant sur le même groupe d'âge, l'a conduit à la conclusion qu'environ 2.2 millions de personnes capables d'acquérir une instruction post-secondaire de quatre ans n'avaient pas atteint le niveau d'instruction pour lequel ils possédaient les aptitudes intellectuelles. Le grand nombre de jeunes que cela représente l'a amené à soulever deux questions fondamentales:

quelles sont les causes qui empêchent des jeunes de faire les études post-secondaires pour lesquelles ils ont les aptitudes? Et que peut-on faire pour éliminer ces obstacles à la fréquentation du collège? Il va de soi que ces questions peuvent se poser également au Canada.

Si l'on suppose, ce qui est raisonnable, que les jeunes Canadiens ne sont pas moins intelligents que les jeunes Américains et que les aptitudes intellectuelles requises pour faire des études sont semblables dans les deux pays, à quelle conclusion arrivons-nous si, à l'exemple de Moynihan, nous supposons qu'environ 50% de la population canadienne sont capables d'entreprendre au moins un cours post-secondaire et que 31% sont capables de faire un cours universitaire complet. Tous ces jeunes Canadiens aptes à des études post-secondaires et même universitaires vont-ils vraiment dans un établissement d'enseignement post-secondaire? La réponse à cette question (au moins si l'on admet, avec Moynihan, les estimations du nombre des jeunes capables de faire des études universitaires complètes) est évidemment "non"!

Nous devons donc admettre qu'il y a un bon nombre de jeunes québécois qui possèdent les aptitudes intellectuelles pour poursuivre des études post-secondaires et qui ne fréquentent pas le réseau collégial si l'on se fie aux chiffres citée par Pike et à ceux fournis par la FNEQ. L'écart est de l'ordre de 20 à 25%.

Toutefois le comité de la Fédération des cégeps sur l'enseignement professionnel ne prétend pas, loin de là, que si 50% de la population ont les aptitudes intellectuelles requises pour des études post-secondaires, 50% de cette même population devraient nécessairement fréquenter le réseau (public ou privé). Par contre, le comité est d'avis que tous ceux qui ont les capacités et qui veulent poursuivre des études post-secondaires devraient pouvoir le faire.

Les autres pays

Il convient à ce stade-ci de comparer les taux de fréquentation des étudiants québécois avec ce que l'on observe ailleurs, principalement chez nos voisins. Ceci nous permettra de voir dans quelle mesure notre effort de démocratisation a été couronné de succès. A cet effet, nous pensons intéressant de citer ici les conclusions que tire l'auteur d'une étude comparative entre les taux de fréquentation scolaire au Québec, en Ontario et aux Etats-Unis.(1)

> "Avec un ensemble de données disparates nous avons établi quelques mesures de la fréquentation scolaire post-secondaire au Québec, en Ontario et aux Etats-Unis. Les valeurs calculées au deuxième chapitre ont permis de comparer la situation à travers les trois sociétés, par diverses combinaisons de taux spécifiques. Les constatations du troisième chapitre reposent toutes sur les variations des indices synthétiques de fréquentation. Ce type de mesure peut mener à des conclusions inattendues et suscite des réserves sur la méthodologie. Aussi, convient-il de rappeler la part de fiction qui existe à résumer toutes les conditions de fréquentation scolaire en un seul indicateur. En accordant le même poids à tous les âges, le résultat final sera équivalent dans le cas ou une clientèle volumineuse appartient aux générations les plus nombreuses et dans le cas où les inscriptions moins importantes proviennent surtout de générations creuses. C'est souvent ce qu'on ignore en rapportant des clientèles différentes à des populations cibles de structure par âge identique. Dans de tels cas, c'est par le calendrier de la fréquentation (âge moyen ou modal) qu'il faudra expliquer les variations de volume des clientèles.
>
> Une tendance générale se dégage des différents résultats que nous avons compilés, c'est que la fréquentation post-secondaire québécoise n'atteint pas les niveaux enregistrés en Ontario et aux Etats-Unis, sauf en adoptant un point de vue très particulier. Si on s'en tient aux définitions officielles du post-secondaire et qu'on ignore

---

(1) André Lespérance

"La fréquentation scolaire post-secondaire au Québec et en Ontario de 1976-1977 à 1978-1979 et aux Etats-Unis en 1976-1977 "Direction des études économiques et démographiques, M.E.Q.

la durée supérieure du cycle secondaire en Ontario, c'est le seul moment où le Québec affiche une certaine supériorité. Ce point de vue avantagerait aussi le Québec par rapport aux Etats-Unis où le secondaire dure une année de plus, mais la fréquentation y dépasse celle du Québec de façon significative même avec ce handicap.

En ajoutant aux données sur le post-secondaire proprement dit, celles des deux dernières années du secondaire (12e et 13e) équivalentes au collégial québécois, et aux données américaines, celles de la dernière année (12e) du High School, la fréquentation au Québec se retrouve bien en-deça de celle de ses voisins. L'ajout des degrés secondaires en Ontario et aux Etats-Unis permet de standardiser, d'une certaine façon, les niveaux académiques et de rendre la comparaison plus équitable. Cette opération renverse la situation au point que la fréquentation ontarienne s'avère supérieure à celle des Etats-Unis. Mais une attention aux deux années cruciales qui séparent, au Québec, le secondaire de l'université, révèle que la fréquentation à cette étape dépend en partie de la structure du système scolaire. Dans la mesure où ces degrés sont nécessaires à l'obtention d'un diplôme secondaire, la fréquentation y est d'autant plus élevée et c'est sur ce point que l'Ontario fonde sa supériorité.

Si d'ailleurs on standardise les niveaux post-secondaires d'un point de vue ontarien, en retranchant les deux premières années du post-secondaire au Québec et la première année aux Etats-Unis, l'Ontario dépasse encore le Québec mais pas les Etats-Unis.

En progressant dans le déroulement des études, vers le niveau universitaire, l'écart entre le Québec et l'Ontario tend à s'amenuiser tandis que la fréquentation américaine montre une intensité qui ne se dément pas. Au premier cycle, la fréquentation québécoise est encore inférieure à celle de l'Ontario de 20 à 25% et atteint la moitié de celle des Etats-Unis. La situation du Québec offre cependant une allure particulière, c'est que la fréquentation universitaire se produit à un âge plus avancé qu'ailleurs et comporte une part importante d'inscriptions à temps partiel. Aux deuxième et troisième cycles, dernière étape du niveau universitaire, un phénomène étonnant est observé, la différence entre le Québec et l'Ontario ne tient plus qu'à l'âge des clientèles,

> légèrement plus élevé au Québec que dans la province voisine. Quant à la situation américaine, c'est aussi à cette étape qu'elle se distingue le plus visiblement de la fréquentation québécoise ou ontarienne qu'elle dépasse par plus du triple."

Il y a donc au Québec des obstacles qui font que "tous ceux qui peuvent et qui veulent" ne fréquentent pas nos institutions d'enseignement.

La FNEQ, dont les chiffres précédemment cités ne sont pas contestés par le M.E.Q. puisqu'il les cite lui-même dans son document "La Formation professionnelle des jeunes au Québec", ne distingue pas l'accès à l'enseignement général de l'accès à l'enseignement professionnel. Les autres auteurs ou organismes non plus. On ne peut toutefois en conclure que les obstacles à l'accessibilité touchent de la même façon l'enseignement général et l'enseignement professionnel, loin de là. Les chiffres du Service Régional d'admission du Montréal Métropolitain sont sur ce point éloquents:

Dans la partie de son rapport annuel 1979-1980 intitulée "Statistiques sur l'admission - session Automne'80" nous trouvons aux pages 7 et 8 les renseignements suivants:

- Entre 73 et 84% des étudiants ayant fait une demande d'admission au 1er tour dans l'un ou l'autre des programmes du secteur général ont été admis à ce même tour.

- Entre 34 et 70% des étudiants ayant fait une demande d'admission au 1er tour dans l'un ou l'autre des programmes du secteur professionnel ont été admis à ce même tour.

(Le rapport annuel 1978-79 nous donne respectivement:

67 et 81% au secteur général et,

33 et 71% au secteur professionnel)

Les préalables

La réussite dans les matières scientifiques ayant souvent été associée aux aptitudes intellectuelles, nous avons voulu vérifier si la "réalité" des préalables était responsable de ces écarts. La réponse est non. C'est dans le programme de sciences de la santé que le taux d'accès a été le plus fort (84%) et c'est dans le programme de sciences humaines qu'il a été le plus faible (73%) au général. Chacun sait que le programme de sciences de la santé a les préalables les plus exigeants: maths, physique, chimie alors que celui de sciences humaines ne requiert aucun préalable particulier si ce n'est dans certains cas mathématiques. Même observation au secteur professionnel alors que les techniques administratives (70% - le taux le plus haut) exigent comme préalables: mathématiques, et que les techniques humaines (34% - le taux le plus bas) ne l'exigent pas toujours.

Enfin de façon générale, toujours en se basant sur les statistiques du SRAM 1979-1980, 78% des étudiants ayant fait une demande au secteur général étaient admis au premier tour alors que ce "taux" de satisfaction tombait à 55% au secteur professionnel. Pourtant, toujours au SRAM la même année, 43% de l'ensemble des demandes étaient adressées au secteur général contre 57% au secteur professionnel.

S'il y a des difficultés d'accès et nous pensons qu'il y en a, elles sont plus marquées au secteur professionnel qu'au secteur général tout au moins dans la grande région de Montréal. Nous avons tout lieu de croire qu'il en est de même ailleurs.

II LE CLOISONNEMENT DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET DES CLIENTELES

Une des raisons pour lesquelles un certain nombre d'étudiants ayant les capacités intellectuelles pour accéder au collège ne le font pas, tient au fait qu'une orientation préalable et prématurée empêche tout réajustement futur.

Déjà en 1977, le groupe inter soulignait que le cloisonnement des niveaux était un obstacle sérieux à l'accessibilité:

> Les cours pris au secondaire conditionnnent l'admission dans les collèges. Le niveau collégial n'est ni prêt ni intéressé à faire de la récupération. Les programmes sont peu flexibles. Au niveau pédagogique, peu d'enseignants, semble-t-il, font des efforts pour s'adapter. Si les étudiants inscrits en chimie 101 et qui devaient voir les 14 chapitres du "chem study" n'en ont vu que 9 pour x ou y raisons, tant pis. On n'a pas le temps de reprendre; le programme est trop chargé. C'est la même chose dans tous les cours où il y a continuité de la matière entre le secondaire et le collégial. Il semble même que le niveau collégial soit de plus en plus compartimenté et cloisonné.
>
> Le niveau collégial exige des préalables qui forcent les étudiants à poser des choix dès le secondaire III. La nécessité de répondre à ces préalables empêche l'étudiant de prendre au secondaire le large éventail de cours qui lui donnerait une formation plus complète.
>
> La division rapide des élèves du secondaire dans les secteurs général et professionnel et dans les voies allégée, régulière et enrichie empêche un grand nombre d'étudiants d'arriver au cégep avec les préalables requis au programme de leur choix.
>
> Enfin, la clientèle qui devrait être attirée par le cégep professionnel est souvent rebutée par des préalables trop lourds (en maths, chimie, physique) et par la longue durée (3 ans) des programmes.

> Au cégep, les seuils d'accueil aux programmes sont des structures conditionnantes. Le manque de flexibilité et de souplesse constaté dans l'exigence des préalables et l'application des programmes nous apparaît d'autant plus inquiétante qu'une éducation qui veut rejoindre la masse doit permettre des solutions individualisées et personnalisées pour ceux qui ne se trouvent pas au milieu de la fameuse courbe statistique.

Les grilles de passage et les préalables

C'est surtout dans le cadre du passage du secondaire professionnel au collégial professionnel que le cloisonnement semblait être le plus étanche. Depuis quelques années toutefois, des programmes spéciaux ont été mis sur pied pour permettre l'accès du secondaire professionnel au collégial professionnel, parfois à l'aide de subventions de la D.G.E.C.. Mentionnons à ce titre le document d'information du ministère de l'Education intitulé "Du secondaire au collégial" - 4ième trimestre 1980 qui cite 14 programmes professionnels spécialement offerts aux diplômés du secteur professionnel secondaire. Toutefois, 12 de ces programmes sont offerts dans un seul et même cégep (qui plus est si l'on parle d'accessibilité, dans un cégep d'une région pour le moins éloignée),1 l'est dans 2 cégeps et 1 dans 4 cégeps. De plus, le Bulletin Statistique du Service de Recherche et Développement de la D.G.E.C. volume 2, numéro 2 reçu tout récemment dans les collèges mentionne en introduction:

> ... Le C.E.S. professionnel terminal rend l'étudiant admissible au collégial au même titre que le C.E.S. général. Cette accessibilité, quelque peu négligée durant plusieurs années, est aujourd'hui de plus en plus reconnue dans les faits. Depuis 1977-78, des guides et des grilles de passage de programmes professionnels du secondaire à des programmes correspondants du collégial ont été mis au point dans les domaines suivants:

- électrotechnique;
- sciences graphiques;
- techniques de la pêche;
- techniques du meuble et du bois ouvré;
- techniques infirmières;
- technologie agricole;
- technologie de la mécanique;
- technologie de la métallurgie;
- technologie forestière;
- technologie minérale.

Des étudiants sont inscrits dans deux de ces programmes;

180.21 techniques infirmières (sec. V professionnel, infirmières auxiliaires);
241.21 techniques de fabrication mécanique...

Ce même document nous apprend aussi qu'en 1978, le nombre de diplômés du secondaire professionnel qui arrivent au niveau collégial représente 6.7% de la population totale des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel. Il s'agit en fait de 1622 étudiants.

Nous sommes bien conscients que les programmes professionnels actuels tels que bâtis par le ministère de l'Education s'adressent aux étudiants du secteur général au secondaire. Nous sommes d'avis qu'il devrait exister une certaine souplesse au niveau des premiers cours de spécialisation et des préalables qui permettraient aux étudiants du secondaire professionnel d'accéder aux études collégiales dans leur spécialité. Dans cette optique l'atteinte des objectifs du secondaire sanctionnée par un C.E.S. devrait être le seul préalable aux études collégiales dans une spécialité donnée. Il appartiendrait alors au niveau collégial de déterminer quels éléments de formation il n'est pas nécessaire de

reprendre et quels sont ceux qu'il est indispensable d'acquérir. Il ne s'agirait donc pas d'"exempter" purement et simplement les étudiants d'un certain nombre de cours mais de remplacer ce qui a déjà été vu par ce qui ne l'a pas été.

Ceci permettrait alors à la minorité d'étudiants qui pour une raison ou une autre n'a pas suivi un cheminement conventionnel au niveau secondaire de poursuivre ses études sans être indûment pénalisée ou favorisée.

Nous recommandons:

1- QUE soit abolie toute exigence de cours préalable au niveau collégial, de sorte que le niveau secondaire puisse poursuivre ses objectifs propres de formation et que le C.E.S. soit la condition nécessaire et suffisante à l'admission au niveau collégial.

2- QUE pour chaque programme du secteur professionnel collégial soit établi en fonction de la spécialisation correspondante au secondaire quand elle existe, un programme d'un nombre sensiblement équivalent de crédits permettant le passage du programme professionnel secondaire au programme professionnel collégial sur la base d'un seul préalable: le C.E.S.

Nos expériences et nos recherches nous montrent que l'application d'une telle recommandation se heurtera à un certain nombre de difficultés en particulier parce que:

1- Toutes les commissions scolaires n'offrent pas toutes les spécialisations

2- Les commissions scolaires offrant la même spécialisation n'ont pas nécessairement les mêmes programmes.

3- A l'autorisation d'offrir telle option professionnelle dans un collège ne correspond pas nécessairement la même autorisation dans la commission scolaire de la région.

Mais ceci ne devrait surtout pas nous arrêter.

Les tables d'équivalences

Dans ce contexte, il faudra mettre en place des organismes de concertation décentralisés et obtenir du M.E.Q. une assistance technique. Cette assistance technique pourrait prendre la forme de tables d'équivalences entre les cours de niveaux secondaire et collégial. Il nous apparaît évident par exemple qu'en regard des objectifs du cours de niveau collégial "Dactylo I", il existe au niveau secondaire un ou des cours permettant l'atteinte des mêmes objectifs ou presque...

Nous recommandons:

3- QUE le ministère de l'Education établisse et tienne à jour une table provinciale d'équivalences entre les cours de niveau secondaire et collégial qui visent des objectifs et un contenu sensiblement identiques.

La concertation régionale

La concertation décentralisée devrait être la responsabilité des collèges. Après parfois 13 ans d'existence, ceux-ci connaissent maintenant bien leur zone d'influence et de rayonnement, leur "territoire", surtout les collèges des régions périphériques ou éloignées. Par contre,ceux des grands centres bénéficient de services régionaux d'admission auxquels on pourrait aisément confier le rôle de coordonner la concertation secondaire/collégial. D'ailleurs dans d'autres secteurs, ils assument déjà une certaine concertation et ce ne serait certes pas dénaturer leur mission que de leur confier ce nouveau mandat puisque l'on parle d'accessibilité!

Nous recommandons:

4- QUE les collèges, seuls ou regroupés, assument le leadership d'une concertation régionale avec leurs partenaires du niveau secondaire en vue d'opérationnaliser la recommandation 2.

A titre d'exemple, pour illustrer la pertinence de cette recommandation, il est surprenant de constater que des étudiants ayant parfois suivi 360 heures de cours en sténographie au secondaire soient souvent obligés de s'inscrire au cours de niveau collégial sténographie I (60 heures) pour la simple et unique raison que les méthodes employées sont différentes. Sans vouloir simplifier outre mesure et prétendre que cet exemple peut s'appliquer à toutes les disciplines, le comité est d'avis que dans ce cas là: "la sténo on l'a ou on l'a pas..."

Les rôles des universités

Quant aux universités, nous sommes d'avis qu'elles devraient faciliter davantage l'accès à leurs facultés, aux étudiants du secteur professionnel désireux de poursuivre plus loin l'apprentissage des connaissances propres à leur profession. Si, comme nous l'avons dit, il appartient aux collèges de prendre les mesures nécessaires pour faciliter l'accès à leurs institutions, c'est aux universités que revient la responsabilité de donner aux étudiants du secteur professionnel la possibilité d'accéder à des études supérieures dans des conditions normales.

D'ailleurs, certaines le font déjà et semblent beaucoup plus avancées que le niveau collégial dans cette démarche. La Commission d'étude sur les universités, dans son rapport de mai 1979 dit:

> Quant au D.E.C. professionnel, mis à part quelques programmes que l'on peut poursuivre au niveau universitaire (ex: les programmes de l'Ecole de technologie supérieure), il n'était pas prévu qu'il constitue un diplôme pré-universitaire.

Malgré tout, le même rapport mentionne un peu plus loin:

> A l'Université du Québec, par exemple, environ 23% de la clientèle de premier cycle détient un D.E.C. professionnel, selon une étude de la direction de la coordination du dossier étudiant, session automne 1977.

Nous recommandons:

5- QUE la Fédération des cégeps entame avec son vis-à-vis universitaire des discussions dans le but de favoriser l'accessibilité à l'université des diplômés de l'enseignement collégial professionnel et que ses représentants au CLESEC soient chargés de le faire.

L'enseignement régulier et l'enseignement aux adultes

Outre le problème de la reconnaissance des acquis chez l'adulte que nous aborderons dans la deuxième partie de notre rapport, l'adulte et l'étudiant régulier se heurtent actuellement à un cloisonnement quasi-systématique des enseignements qui pourrait laisser croire qu'il y a dans les collèges deux systèmes d'éducation étanches. Pourtant les définitions des termes "adultes" et "étudiants réguliers" nous laissent perplexes. Habituellement, on entend par "étudiant régulier" celui qui vient du secondaire et est détenteur d'un C.E.S. et par "adulte" celui qui a 18 ans, qui a interrompu ses études durant 1 an et qui n'a pas nécessairement un C.E.S. En pratique, il y a dans les collèges des adultes de 18 ans et des jeunes de 23 ans qui dans les deux cas sont inscrits à temps plein ou à temps partiel et qui suivent leurs cours le jour ou le soir. Devant un manque aussi manifeste de différence, il y a lieu de s'étonner de ce genre de distinction concrétisée par une organisation de l'enseignement si différente. Mentionnons que les budgets alloués ne sont pas les mêmes et qu'ils sont octroyés sur des politiques budgétaires distinctes, que la convention collective des enseignants s'applique peu à l'éducation des adultes, que les services de consultation (psychologie, orientation, information scolaire et professionnelle, aide pédagogique individuelle) ne leur sont pas ou peu disponibles etc...

Nous pensons qu'il serait peut-être plus conforme à la réalité des années 80 d'aborder le problème en terme de formation continue et de formation discontinue surtout dans le domaine de l'enseignement professionnel.

Dans ce contexte, nous pensons qu'il faudrait abolir la distinction enseignement régulier - éducation aux adultes et instaurer des mécanismes permettant un véritable aller-retour travail-éducation.

Il est intéressant là aussi de lire le rapport de la Commission d'étude sur les universités:

> Les détenteurs de l'équivalent d'un D.E.C.
>
> L'on comprendra qu'on fasse preuve de la même souplesse ici: à l'admission, il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'étudiant satisfait aux exigences académiques et quels acquis professionnels et personnels lui donnent droit à des équivalences sans compromettre la réalisation des objectifs du programme.
>
> Au moment de l'admission, les étudiants auront donc un dossier de cheminement personnel indiquant le plus ou moins grand nombre de crédits à acquérir, selon qu'ils viennent de telle ou telle concentration, selon qu'ils viennent du cégep professionnel ou du marché du travail...C'est en quelque sorte le système des équivalences pratiqué actuellement mais peu appliqué selon nous aux diplômés de cégep et considéré trop exclusivement comme un système d'exceptions.
>
> Les universités vont accumuler une certaine jurisprudence sur ces cheminements complexes et il est probable qu'à l'expérience, l'on constatera la présence de cheminements beaucoup plus fréquentés que d'autres de sorte qu'on finira par avoir des catégories définies par des pratiques et non fixées d'avance. Ajoutons par ailleurs qu'une grande diversité existe déjà dans les universités qui ont accueilli un nombre considérable d'étudiants à temps partiel dans leurs programmes réguliers (par exemple: les établissements de l'Université du Québec - l'Université Concordia - les facultés de sciences de l'éducation...) et c'est à partir du fruit de ces expériences que les institutions vont acquérir la compétence requise.

Que faut-il pour instaurer un tel système?

1) Bien distinguer les tâches des divers types d'institutions, en particulier des universités.

2) A long terme, faire disparaître la distinction jeunes-adultes pour tout le cycle post-secondaire

...

Plusieurs indices nous portent à croire que dans les prochaines années, les cégeps auraient avantage à faire disparaître cette distinction:

D'après les statistiques du Livre blanc des collèges:

- le nombre des étudiants à temps partiel augmente;

- la baisse démographique va frapper durement certains collèges et l'on peut prévoir que certains étudiants réguliers de jour devront suivre des cours le soir avec les adultes pour permettre de constituer des groupes-cours de taille minimale.

Selon l'étude de l'Office de planification et de développement du Québec sur le chômage des jeunes (cf. note 16), il y aurait éventuellement un nombre important de "drop-out" qui retourneraient dans les institutions d'enseignement. Ce qui affecterait encore plus l'âge moyen des étudiants.

Nous recommandons:

6- QUE pour différencier l'enseignement régulier de celui des adultes en terme d'accessibilité, on substitue au critère de l'âge celui des besoins spécifiques d'encadrement et d'organisation de l'enseignement des deux clientèles et qu'aussi, l'enseignement régulier soit redéfini comme celui s'adressant aux individus jeunes et moins jeunes en processus de formation continue et que l'éducation aux adultes s'oriente dans le sens de la formation discontinue et sur mesure.

Nous recommandons aussi:

7- QUE la structure budgétaire et financière du ministère de l'Education permette l'opérationalisation de la recommandation 6.

III LE CONTINGENTEMENT

Le contingentement de certaines options professionnelles est sûrement l'obstacle le plus visible et le plus tangible à l'accessibilité idéale à l'enseignement professionnel collégial. C'est un mécanisme voulu, rigoureux (du moins dans le réseau public) qui limite le nombre d'admissions dans un programme donné dans le but avoué de réduire ou de maintenir le nombre de diplômes dans certains secteurs à des proportions compatibles avec la capacité d'absorption du marché du travail. A première vue, un tel exercice semble découler du sens commun. Cependant, plus on examine la mécanique d'une telle opération, plus on s'aperçoit que ses faiblesses sont telles qu'il est nécessaire d'en revoir toute la conception.

Le contingentement physique

Mais avant d'aborder l'analyse de ce processus, mentionnons l'existence du contingentement physique qui résulte de la capacité des bâtisses et des laboratoires du réseau. Il est évident dans l'esprit des membres du comité qu'il y a dans la province de Québec comme dans tout pays d'ailleurs, une limite d'investissement qu'un état peut consentir dans son système d'éducation à la formation,à un niveau donné,d'un nombre et d'une qualité de travailleurs dans le but de répondre aux besoins du marché du travail environnant. Nous laisserons aux politiciens le soin de définir quel doit être cet investissement. Nous nous arrêterons cependant dans un chapitre subséquent traitant de la "carte des options" sur la rationalisation de ces investissements.

Le marché du travail

Rappelons les conclusions du groupe "inter"

1) Les possibilités d'absorption du marché du travail

Un des objectifs principaux de la création du cégep était de fournir la main d'oeuvre qualifiée et diversifiée requise par le développement technologique de la société. Le rapport Nadeau réitère cette préoccupation de faire coincider davantage la formation générale et professionnelle acquise au cégep aux besoins de l'économie. Rien d'étonnant en conséquence à ce que les besoins du marché du travail exercent à leur tour une influence sur les effectifs de la main d'oeuvre future. L'école ne forme pas elle-même de perspectives d'emploi; elle se contente de pourvoir aux besoins du marché du travail.

Les politiques de contingentement auraient certes leur raison d'être si elles réussissaient à garantir à l'étudiant diplômé un poste correspondant à sa formation. Malheureusement, les choses ne se présentent pas de façon aussi simple.

On retrouve ici le problème d'absence de véritable politique de main-d'oeuvre qui rend pour le moins douteuse l'utilisation d'instruments de prévision de main-d'oeuvre quand ceux-ci sont appliqués de façon sectorielle.

De plus les instruments utilisés ne sont pas unifiés et sont souvent périmés.

Enfin, en période d'instabilité économique, ces prévisions laissent évidemment une marge d'erreur appréciable.

Ce qui revient à dire que dans les faits, le contingentement fonctionne un peu comme un système de vases communiquants: quand ça déborde ici, on met le bouchon en attendant que ça déborde ailleurs...

Quand on sait que le marché est bloqué dans un secteur, on présente ces conditions à l'étudiant et on tente de l'influencer pour qu'il prenne une autre option. Mais l'étudiant vraiment intéressé garde toujours l'espoir que la situation aura changé quand il arrivera sur le marché du travail. Pour l'individu le problème se pose en ces termes: choisir une option qui lui plaît et risquer le chômage ou choisir une option qui lui plaît peu et risquer d'avoir un meilleur emploi.

Celui qui a reçu une certaine formation, qui est plus "instruit" est d'autant plus frustré de ne pas se trouver d'emploi.

On peut évidemment se demander si le fait d'avoir plus de formation, d'être plus instruit ne devrait pas être positif, même si l'étudiant ne peut obtenir d'emploi exactement dans ce pour quoi il a été formé.

2) Le contingentement décidé par le ministère de l'Education

Ce contingentement est très lié au premier. C'est principalement en fonction de l'état du marché du travail que le ministère contingente certaines options. Cet état du marché du travail lui est communiqué par des études faites au sein de différents ministères mais aussi par des pressions exercées par les corporations professionnelles.

Pour la D.G.E.C., le contingentement est d'abord une question d'économie de l'éducation. Pour des raisons économiques, il semble qu'on ait l'intention au ministère d'accentuer la politique de contingentement.

Dans un récent article (Prospectives, avril 1977), Jean-Pierre Dufresne identifiait le fait de ne pas être admis dans le programme de son choix comme une des composantes scolaires de l'abandon des études. (Voir également l'étude sur les "drop out" réalisée par le Service de Recherche au C.V.M.).

Il est difficile de savoir précisément quel impact le contingentement a sur l'accessibilité: combien d'étudiants ne poursuivent pas une démarche d'inscription au cégep lorsqu'ils ne sont pas admis au programme de leur choix; combien d'étudiants

inscrits ailleurs que dans le programme de leur choix abandonnent par la suite leurs études.

Selon les statistiques du S.R.A.M. (1976) 88% des étudiants admis l'ont été au programme de leur premier choix. Quel pourcentage dans les 12% refusés doit-on attribuer au contingentement? Ces pourcentages sont-ils valables pour l'ensemble du réseau?

Si d'une part les politiques de contingentement touchent un pourcentage relativement peu élevé d'étudiants, si le fait de s'engager dans un programme différent de son choix est un facteur de dé-motivation et d'abandon des études, si enfin, pour les raisons énoncées en 1) on peut mettre en doute la capacité des instruments actuellement employés à prévoir la situation des années à venir, on peut se demander si les contingentements fixés par le M.E.Q. sont souhaitables.

Ne faudrait-il pas envisager que non seulement on peut former des gens pour des secteurs où on sait qu'il y aura des emplois disponibles mais qu'aussi des gens formés dans un secteur sont eux-mêmes aptes à générer une demande et des emplois dans ce secteur? (v.g. les animateurs culturels-v.g. les trop nombreux diplômés d'écoles de théâtre qui sont en train de réaliser une véritable décentralisation du théâtre).

Si on ne peut garantir un emploi à tous les finissants des options contingentées à l'intérieur de leur spécialisation, ne vaudrait-il pas mieux laisser tomber le contingentement et permettre aux gens de faire des études qui correspondent à leur goût?

Ces conclusions et ces interrogations datant de décembre 1977 sont encore dans l'ensemble pertinentes. Toutefois, il faut reconnaître que des efforts ont été faits et que l'on assiste depuis plus d'un an à un mouvement de décontingentement en faveur d'une information scolaire et professionnelle plus soutenue et plus précise.

L'information scolaire et professionnelle

> Le gouvernement estime que le premier service à rendre aux étudiants, c'est de leur fournir une excellente information scolaire et professionnelle, sans laquelle il n'est pas de judicieuse orientation. Les collèges seront donc invités à prêter leur concours à des activités visant à assurer, d'une part, une bonne coordination entre les divers niveaux d'enseignement (notamment entre le secondaire, le collégial et l'universitaire) et, d'autre part, une information systématique pour les parents des étudiants.

C'est le ministre de l'Education lui-même qui le dit: "Les collèges du Québec- Nouvelle étape - 1978). Nous sommes d'accord avec cette affirmation, surtout lorsqu'il est mentionné que les collèges seront invités à "prêter leur concours" et non pas à assumer seuls la responsabilité de l'information scolaire et professionnelle. Dans le contexte où il n'existe pas actuellement au Québec de politique de main-d'oeuvre même si elle est souhaitée:

> "Mais je tenais ce soir à vous assurer de ma profonde conviction de l'importance de l'activité main-d'oeuvre au Québec, et de la nécessité absolue pour ce gouvernement, pour cet état dans lequel nous vivons, d'adopter une politique de main-d'oeuvre".(1)

Le comité recommande:

8- QUE tant et aussi longtemps que le Québec ne se sera pas doté d'une véritable politique de main-d'oeuvre, le contingentement soit restreint aux seules contraintes imposées aux collèges par la disponibilité des ressources et qu'il soit substitué à l'actuelle formule, une information scolaire et professionnelle adéquate.

---

(1) Pierre-Marc Johnson. Travail au Québec, Pour une politique de main-d'oeuvre au Québec. Vol. 1, numéro 1.

En ce qui concerne l'opérationalisation de cette information scolaire et professionnelle adéquate, le comité rejoint les hypothèses de la commission d'étude sur les universités:

> Formulons trois hypothèses:
>
> a) On pourrait imaginer qu'il existe dans chaque région un bureau d'information et d'orientation où un conseiller les renseigne (par téléphone, par écrit, au cours d'une entrevue...) sur l'éventail des activités susceptibles de les intéresser dans les institutions scolaires et ailleurs, sur les exigences d'entrée... Les étudiants iraient par la suite voir dans l'institution si cela les intéresse.
>
> Ce bureau pourrait également avoir comme tâche d'accumuler des données sur les besoins exprimés afin de les transmettre aux institutions qui se trouveraient en meilleure position d'adapter leurs programmes et même d'en créer de nouveaux. Il serait même possible de donner à ce bureau la responsabilité d'opérer la liaison entre des groupes et des institutions (cf. chapitre IV).
>
> Formule intéressante, disons-nous, mais qui comporte un risque évident: la création d'une structure bureaucratique éloignée des centres de formation et soumise à leur marketing. Il y a des moyens d'atténuer de tels risques: ne pas en faire une structure dotée de pouvoirs sur l'admission, ne pas la charger de la gestion des activités et la spécialiser dans une tâche de diffusion, d'information et de conseil. Donc ne pas la surcharger et éviter que ne se créent des paliers bureaucratiques supplémentaires; la majorité des étudiants diront que c'est déjà assez long et compliqué comme ça.
>
> b) On pourrait donner un rôle plus important aux cégeps en leur confiant la tâche de servir de centres d'information et d'orientation pour la masse des étudiants regroupés sous le vocable post-secondaire.
>
> Cette hypothèse serait conforme à la vocation des cégeps:
>
> - leur localisation géographique fait qu'ils seraient aussi accessibles que les bureaux régionaux et plus accessibles que les universités, parce que plus nombreux;
>
> - la prédominance de leur mission de formation fait qu'ils seraient bien placés pour développer une compétence dans ce domaine;
>
> - leur vocation d'introduction aux grands champs de connaissances (dont nous parlerons au chapitre suivant) justifierait qu'un bon nombre d'étudiants s'inscrivent là. Ce qui ne signifie pas pour autant que ces mêmes étudiants ne pourraient pas compléter leur formation à l'université;

- la structure de scolarisation au Québec (près de la moitié des 15 ans et plus n'ont qu'une scolarité élémentaire) et la répartition actuelle des adultes en formation des institutions éducatives (65% dans les commissions scolaires, 15% dans les cégeps, 20% dans les universités) donnent à penser que les cégeps sont appelés à développer l'éducation des adultes.

Certains vont même jusqu'à dire que les cégeps devraient non seulement orienter ces étudiants mais qu'ils devraient évaluer leurs acquis; ils pourraient ainsi leur décerner un certificat d'équivalence au D.E.C. ou leur proposer un cheminement pédagogique pour obtenir le D.E.C.

Ici aussi les objections sont nombreuses: risque d'un contrôle excessif des cégeps qui ferait que l'université pourrait se voir privée d'une tâche d'évaluation des candidats qui lui revient; contrôle, peut-être même accaparement des clientèles, qui aurait pour conséquence d'enlever la liberté de choix à un étudiant qui veut aller à l'université pour des raisons valables. Autre objection, et non la moindre, en ce qui concerne les régions périphériques: alors que les cégeps admettent surtout les étudiants jeunes et maintiennent des structures parallèles pour les personnes plus âgées, les universités ont pour leur part intégré les deux clientèles et acquis une expérience qui n'est pas à sous-estimer dans les procédures d'évaluation de leurs antécédents. On semblerait au surplus confier une sorte d'exclusivité aux cégeps dans l'éducation des personnes plus âgées alors que les défis des prochaines années nécessiteront la participation de tous les agents.

c) La dernière hypothèse, vous l'aurez deviné, c'est de miser sur l'amélioration des systèmes d'information, d'orientation et d'admission de toutes les institutions en place; dans le cas des institutions post-secondaires, nous souhaiterions une amélioration en vue de rendre opérationnel notre système de cheminements complexes. On pourrait même, dans cette hypothèse, songer à des formes de collaboration inédites: déborder le champ strict des travaux du CLESEC pour créer des groupes de travail conjoints et sectoriels chargés de proposer des critères d'évaluation des acquis non scolaires.

Cette troisième hypothèse n'est par ailleurs pas incompatible avec la première, étant entendu que cette première n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique plus large d'éducation permanente et déborde les institutions scolaires.

Le contingentement ministériel

La grande faiblesse du processus de contingentement du M.E.Q., tient au fait qu'il existe peu ou pas d'études prospectives sur l'état du marché du travail que ce soit à court, à moyen ou à long terme. Dans ces conditions, la seule donnée disponible est celle de l'intégration PASSÉE des finissants au marché du travail. Actuellement, à toutes fins pratiques, l'intégration des finissants est la seule donnée sur laquelle se basent les décisions de contingentement. Ce qui donne la situation suivante:

Pour l'admission en vue de la session automne'81, donc pour des étudiants qui finiront au mieux en juin'84, on s'est basé sur l'intégration au marché du travail de ceux qui ont fini en juin'78. Donc, le nombre de diplômés que nous aurons en juin'84 aura été déterminé en fonction de l'état du marché du travail tel qu'il était 6 ans plus tôt. C'est beaucoup trop! C'est d'ailleurs ce qui a amené des erreurs assez flagrantes. On peut citer à ce sujet le cas d'"informatique" ou après avoir contingenté, on manque de diplômés.

D'autre part, nous pensons qu'à part de rares exceptions, le contingentement ferme n'a pas sa raison d'être. L'état du marché du travail est empiriquement assez bien connu des étudiants et la plupart d'entre eux ne sont pas intéressés à s'engager dans une voie sans issue. Regardons à ce sujet ce qui s'est passé en techniques infirmières, programme qui touche 40 cégeps. Après un contingentement partiel pour 78-79, le ministère a limité à 2,888 étudiants le nombre de places disponibles dans le réseau pour l'année 79-80. A notre avis, cette opération n'a servi à rien car 1 collège a dépassé son contingent de plus de 10%,

5 l'ont dépassé dans la limite de 10%, 7 ne l'ont pas atteint par une marge inférieure ou égale à 10% et 27 ne l'ont pas atteint par une marge dépassant 10%. (Un collège n'a d'ailleurs pu faire mieux que de remplir 43% des places qui lui étaient allouées). Dans l'ensemble du réseau, sur les 2,888 places autorisées (sans tenir compte de la marge de 10% de tolérance) seulement 2,248 ont été comblées soit 78%, et nous étions encore contingentés en 80-81!...

Il est vrai que dans ce domaine, le public est facilement en mesure de juger lui-même des perspectives d'emploi. En fait, il n'y a qu'un employeur et les journaux ont largement fait état des coupures de poste dans les hôpitaux. Il reste cependant, qu'à l'époque, le contingentement en techniques infirmières était indispensable aux dires du ministère...

Aujourd'hui, et c'est heureux, le ministère s'engage dans un processus de décontingentement. Dans son document "Le développement de l'enseignement professionnel dans le réseau des cégeps, décembre 1979, le Service de la Recherche et du Développement nous dit:

> L'opération de contingentement 1979-1980 avait été marquée de la volonté de clarifier le processus menant à l'établissement des contingents dans les spécialités professionnelles. Pour ce faire, un groupe de travail formé de représentants des collèges et du SRD mettait au point une démarche mieux structurée dont l'essentiel peut être résumé comme suit: formulation d'hypothèses de contingentement à partir de données sur le placement, temps de réaction accordé aux collèges, puis envoi des décisions finales de contingentement.

L'opération que nous avons menée en 1980-1981, tout en conservant l'allure générale exposée plus haut, diffère sensiblement de celle de l'an dernier. Nous avons en effet décidé, en accord avec le groupe de travail de la Commission des directeurs des services pédagogiques, d'adopter pour cette année des mesures de transition qui devraient nous mener progressivement à remettre aux collèges la responsabilité de fixer eux-mêmes les contingents, en fonction des indications que nous leur fournissons sur la situation du marché du travail.

Nous recommandons:

9- QUE le ministère de l'Education remette aux collèges la responsabilité de fixer eux-mêmes les contingents en fonction des indications qui leur seront fournies sur la situation du marché du travail.

Les institutions contingentées

Enfin, si comme cela semble être, le but d'une opération de contingentement est de limiter pour l'ensemble de la province le nombre de finissants dans une option donnée, il faudrait pour que cette opération atteigne son but qu'elle s'étende aussi bien au réseau privé que public ainsi qu'aux institutions échappant à la juridiction du M.E.Q. Autrement dit, il est anormal que le ministère de l'Education contingente les cégeps alors qu'il ne le fait pas dans le cas des collèges privés et qu'il pourrait encore moins le faire dans le cas des institutions relevant des autres ministères. D'un autre côté, le contingentement touche l'enseignement régulier sans s'appliquer à l'éducation aux adultes. Ces anomalies doivent être corrigées si l'on veut que l'opération garde son sens en admettant qu'elle en ait un.

Nous venons de proposer une alternative à la formule actuelle de contingentement. S'il fallait toutefois que le ministère de l'Education maintienne son orientation actuelle,

Nous recommandons:

10- QUE le contingentement ministériel, s'il doit être imposé, s'applique aussi bien dans les collèges privés que dans les collèges publics et à l'éducation aux adultes tout comme à l'enseignement régulier.

Les adultes

Le contingentement appliqué à la clientèle adulte est quant à lui plus subtile. Nous savons tous que l'adulte surtout à temps partiel ne peut pas toujours se rendre au cégep en raison des distances. Dans "Les collèges du Québec - nouvelle étape", le ministre le souligne:

> Pour faciliter l'accessibilité géographique, les collèges seront invités à poursuivre et à développer des pratiques qui permettent d'offrir des cours dans les localités où il y a un nombre suffisant d'adultes inscrits à un programme.

Or, malgré des demandes répétées du comité mixte sur l'éducation des adultes, le mode de financement actuel ne tient pas compte de cette dimension. Les collèges doivent s'autofinancer dans ce secteur.

D'autre part, si l'on doit se féliciter de voir la gratuité scolaire désormais applicable à l'étudiant adulte (tout au moins pour les cours créditables) il y a lieu de s'inquiéter des mesures qui accompagnent cette gratuité. Les limites imposées à chaque collège et la diminution des volumes d'activités ne vont certainement pas dans le sens d'une plus grande accessibilité. On ne peut être raisonnablement contre une limite globale qu'un état entend mettre dans son système d'éducation. On ne peut être contre le fait, non plus, que ce même état établisse ses priorités en terme d'enseignement,mais cela nous apparaît être une erreur de croire que tous les adultes, dans chacune des régions ont les mêmes besoins et les mêmes aspirations et que ces besoins et ces aspirations sont directement proportionnels aux inscriptions de l'année précédente. C'est nier toute particularité locale ou régionale et toute évolution dans le temps. D'autant plus que le comité n'a pas encore compris en quoi les études et le perfectionnement des adultes dans des secteurs où il n'y a manifestement pas d'emploi ni actuel ni prévisible , est prioritaire face à la connaissance plus approfondie des langues maternelle et seconde.

Enfin, on parle maintenant de faire payer aux adultes des "frais d'inscription" ou d'"admission" pour chacun des cours auxquels ils s'inscriront. Si on ajoute à cela, le fait que le volume d'activités autorisé pour 1981-82 semble être moindre que celui autorisé en 1980-81, on ne peut que constater que ce qui a été donné d'une main a vite été repris de l'autre...

IV LA DISTRIBUTION DES OPTIONS PROFESSIONNELLES

Alors que tous les collèges sont autorisés à offrir tous les programmes menant à l'université, ils se partagent les programmes professionnels menant théoriquement au marché du travail. Ces programmes sont au nombre de 130, si l'on se fie au document du ministère de l'Education: "du secondaire au collégial" et se répartissent dans 46 cégeps et campus, 9 établissements publics relevant d'autres ministères et 28 établissements privés reconnus par le ministère de l'Education.

Les 46 cégeps et campus se répartissent les 130 programmes complets de la façon suivante:

1 campus en a	2	2 en ont	12
1 collège en a	3	4 en ont	14
2 en ont	4	2 en ont	15
5 en ont	5	1 en a	16
2 en ont	6	1 en a	20
2 en ont	7	1 en a	21
6 en ont	8	2 en ont	23
3 en ont	9	1 en a	25
5 en ont	10	1 en a	26
2 en ont	11	2 en ont	27

La moyenne pondérée est de 11.5 autorisations par collège. Les 130 programmes se répartissent ainsi:

41 en techniques biologiques
40 en techniques physiques
12 en techniques humaines

14 en techniques de l'administration
23 en techniques artistiques (arts et lettres)

D'autre part, toujours sur les 130 programmes ou spécialités:

17 ne sont offerts que dans des établissements publics relevant d'autres ministères;

4 ne sont offerts que dans des établissements privés reconnus par le ministère de l'éducation;

1 ne semble être offert ni par un cégep ni par un établissement public relevant d'un autre ministère ni même par un établissement privé reconnu par le ministère de l'Education, donc par personne;

2 sont offerts par des cégeps et par des établissements publics relevant d'autres ministères;

1 est offert par un établissement public relevant d'un autre ministère et par un collège privé

1 est offert par des cégeps, des établissements publics relevant d'autres ministères et par des établissements privés reconnus par le M.E.Q.;

enfin

10 sont offerts par des cégeps et des établissements privés reconnus par le M.E.Q.

Dans son exercice de compilation, le comité a relevé quelques erreurs dans le document du M.E.Q. et il les a corrigées. Il est possible toutefois que d'autres erreurs lui aient échappé et il a pu lui-même en commettre. Ces chiffres n'ont donc pas une valeur absolue et ne prétendent que donner une idée générale de la répartition des options professionnelles à travers les institutions d'enseignement du Québec.

Les programmes non offerts dans le réseau public

Nous l'avons vu, 22 options sanctionnées par un D.E.C. ne sont pas sous la juridiction de l'un ou l'autre des cégeps. Le comité trouve cette situation anormale et pense que tout programme d'étude sanctionné par un D.E.C. devrait se retrouver dans au moins un collège public. Surtout si un tel programme n'est offert que dans un collège privé impliquant par le fait même des frais de scolarité élevés. C'est là, même si ce n'est pas généralisé, une entorse à l'accessibilité.

Nous recommandons:

11- QUE tout programme conduisant à un D.E.C. soit autorisé au moins dans un des collèges du réseau public.

L'attribution des options

Tous ceux qui oeuvrent dans le milieu depuis un certain temps sont à même de constater que le processus d'attribution des options professionnelles n'a pas toujours

suivi un cheminement clair et compréhensible. Les critères d'attribution des options ne sont pas connus et les collèges ignorent dans quelle direction ils peuvent et doivent se développer. Bref, la lunette qui pourrait nous permettre d'y voir clair est quelque peu embuée. De plus, la planification de la D.G.E.C. ne correspond pas nécessairement à celles qui se font ailleurs. Le ministère le reconnait dans "La formation professionnelle des jeunes au Québec":

> Cette planification de la formation professionnelle se concrétise d'abord par la répartition des options (carte des enseignements) sur le territoire. La situation actuelle nous révèle que les différents réseaux ont chacun leur planification de la formation professionnelle (secondaire, collégial, universitaire, adultes, ministère du Travail (apprentissage), gouvernement fédéral, formation en industrie, etc.). Ceci se traduit par de nombreuses cartes de la formation professionnelle qui créent, en dépit de certains efforts de liaison, une incohérence facilement perçue par les individus, les institutions de formation et le monde du travail.

Le comité n'a pas à faire de recommandations quant à la répartition des options entre les cégeps. Il entend cependant affirmer quelques principes qui devraient, selon lui, pallier le fait qu'un collège n'offre pas telle ou telle option.

De plus, le comité rejoint la FNEQ lorsqu'elle dit dans son mémoire de juin'80:

> Nous croyons qu'un système scolaire doit être conçu de telle sorte qu'il favorise un enseignement d'égale qualité sur tout le territoire du Québec. De plus, les milieux et les régions éloignés et défavorisés devraient

> se voir octroyer des ressources beaucoup plus importantes et des services éducatifs améliorés afin de réduire la discrimination régionale. L'objectif d'une accessibilité et d'une démocratisation plus grande étant notre principe de base.
>
> Donc, si "une certaine revision de la carte d'enseignement s'impose en regard de la carte économique du Québec et du contexte de la diminution de la clientèle", elle devra poursuivre les objectifs ci-haut mentionnés. Elle devra permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'obtenir un enseignement de qualité quel que soit leur provenance géographique afin qu'ils aient accès aux mêmes programmes et aux mêmes conditions sans pour autant que tous les programmes de formation ne soient offert dans tous les collèges.

Les troncs communs

Dans une autre étude, sur les programmes de formation, le comité entend montrer la nécessité de regrouper un certain nombre de programmes en tronc commun. Du point de vue de l'accessibilité, il est évident qu'une telle formule rendrait moins cruciale la dimension géographique de l'accessibilité. Ceci n'est pas nouveau, le groupe inter en faisait déjà état en 1977.

> La dimension régionale apparaît comme un élément de sélection. Cette situation n'est pas vécue partout de la même façon, mais à la périphérie des villes de Montréal et Québec, il faudrait voir jusqu'à quel point les petits collèges ne sont pas défavorisés. Les collèges ont leurs territoires prioritaires à desservir et certaines régions limitrophes se trouvent défavorisées.
>
> Dans l'octroi des options, on devrait poursuivre le but de déraciner le moins possible les étudiants (ex.: plusieurs collèges pourraient donner les deux premières années de certains programmes professionnels sans beaucoup de frais supplémentaires). Cela supposerait que d'autres collèges desservent une région plus vaste au niveau de la troisième année.

Nous allons plus loin. Nous pensons aussi que, bien souvent les premiers cours d'une spécialité n'impliquent pas ou peu d'investissement. Lorsque c'est le cas, l'ensemble des collèges devrait être autorisé à dispenser l'enseignement dans ces spécialités. Cela devrait toutefois s'accompagner nécessairement de mesures destinées à permettre l'intégration des étudiants dans un autre cégep pour y terminer leurs études.

Nous recommandons:

12- QUE soient établis des troncs communs d'au moins une session entre divers programmes et que l'autorisation de dispenser ces troncs communs soit accordée au plus grand nombre possible de collèges surtout en dehors des grands centres urbains.

13- QU'UN mécanisme soit mis en place pour garantir l'intégration des étudiants d'un collège à l'autre pour la poursuite de leur programme.

Le milieu socio-économique

Dans l'octroi des autorisations, le ministère devrait accorder une grande importance au milieu socio-économique. Sans en faire un absolu, nous pensons que le plus possible, le cégep devrait refléter l'image de la structure économique de sa région. Cependant, il ne faut pas perdre de vue, principalement dans les régions éloignées des grands centres urbains, qu'il est nécessaire d'accorder

à tous, l'éventail de choix le plus large et de retarder le plus possible le déracinement social de l'étudiant même s'il est inévitable.

D'autre part, nous souhaiterions qu'il y ait plus de concordance entre les options professionnelles octroyées au niveau secondaire et au niveau collégial de façon à permettre aux deux niveaux d'enseignement de réaliser la concertation régionale dont nous avons déjà parlé . Celle-ci pourra se faire tout naturellement avec la participation des organismes environnants.

Nous recommandons:

14- QUE la fédération des cégeps entreprenne une étude de concordance entre les cartes d'autorisation des programmes professionnels aux niveaux secondaire et collégial en regard de la structure économique de chaque territoire.

V LES CONTINGENCES FINANCIERES

Moins brutal que le contingentement, le coût des études au niveau collégial constitue néanmoins un obstacle de taille à l'accessibilité. Nous étudierons dans ce chapitre ce qu'il en coûte aux étudiants et la provenance de leurs ressources.

Les frais d'admission et d'inscription

Si la scolarité est gratuite dans les établissements publics de niveau collégial, l'étudiant doit cependant, avant même de pénétrer au cégep débourser des frais d'admission et d'inscription. Ceux-ci sont généralement de l'ordre de 12^{xx} pour l'admission et d'environ 30^{xx} pour l'inscription si l'on inclut dans ce montant la cotisation à l'Association étudiante obligatoire. Cela représente un coût total moyen de 42^{xx}.

Le matériel didactique

Les manuels scolaires et autres matériels didactiques représentent, d'après la brochure du ministère "Du secondaire au collégial", environ 150^{xx}. Ce chiffre nous semble conservateur surtout dans certains programmes mais il nous est impossible de le refuter. Actuellement le Service des Affaires Etudiantes de la D.G.E.C. mène une enquête dans les cégeps afin de déterminer de façon

plus précise le coût moyen exact que les étudiants doivent débourser à ce chapitre. Les résultats de cette étude risquent d'être surprenants.

Le transport, l'hébergement et la nourriture

De prime abord, on pourrait croire que lorsque l'étudiant assume des coûts de transport, il n'assume pas de coût d'hébergement. Rien n'est plus faux. Les résidences de collèges ne sont parfois ouvertes que 5 jours par semaine et le nombre de places est limité. S'il faut recourir à une chambre ou une pension "en ville", celle-ci n'est pas nécessairement à la porte du collège et n'offre pas toujours des conditions propices aux études. Le groupe inter le faisait déjà remarquer:

> D'autre part, quand on a le choix, on préfère louer ses appartements à des locataires pour toute une année plutôt que pour huit (8) ou neuf (9) mois. Les étudiants sont alors dans l'obligation de prendre les logements qui n'ont pas été retenus, les logements qui ne sont que passables quand ce n'est pas carrément lamentables, le propriétaire se disant que pour un étudiant c'est quand même convenable.
>
> Pour ce qui est des chambres à louer la situation est également peu enviable. Tantôt on entasse deux étudiants dans une toute petite chambre où il n'y a pas de table de travail; les étudiants sont alors dans l'obligation de travailler sur la table de cuisine, tantôt on oblige les étudiants à se confiner à leur seule chambre comme s'ils n'étaient que des citoyens étudiants. Encore faut-il à ce moment-là qu'il y ait à proximité des services de cafétéria ou des restaurants où on sert des repas à prix modiques.

> La situation des étudiants qui louent les services d'une pension est souvent aussi problématique. Dans certaines localités, rares sont les pensionnaires de sept (7) jours; les propriétaires ne veulent pas être "dérangés" aux fins de semaine. On n'offre fréquemment que la chambre et le petit déjeuner. Dans la région de Thetford Mines il est très difficile à l'étudiant de se trouver une pension de sept (7) jours.

et poursuivait en parlant du transport:

> Les clientèles du réseau collégial vivent presque toutes des difficultés de transport pour autant qu'elles se situent en dehors de Montréal et de Québec.
>
> Il y a en premier lieu le cas des régions où le seul mode de transport est l'avion, c'est le cas pour les Iles de la Madeleine, pour Shefferville.
>
> Il faut également signaler les municipalités situées dans des régions très éloignées des cégeps publics ou privés, qu'il suffise d'énumérer les municipalités de Baie St-Paul, de la Malbaie sur la rive nord; Chibougamau dans le Nord-ouest; St-Jovite dans les Laurentides, Mont Laurier plus au nord.
>
> Aussi faut-il ajouter que la presque totalité des cégeps de province sont incapables de bénéficier des services de transport des commissions scolaires, les horaires, surtout en fin de journée, étant incompatibles: la journée d'une clientèle de commission scolaire ne se termine pas après 15 heures quand celle d'un cégep ne se termine jamais avant 17 heures quand ce n'est pas 18 heures.
>
> Il faudrait ajouter à ces difficultés celles de régions où, même s'il y a service de transport, les déplacements se font difficilement; c'est le cas de St-Eustache par rapport à l'axe nord-sud, c'est également le cas de Beauceville, de St-Georges de Beauce où aucun service de transport ne relie ces villes à Thetford Mines.

Evidemment lorsque l'étudiant doit suivre un stage en dehors du collège comme c'est le cas en techniques de laboratoire médical par exemple, le problème s'amplifie.

En terme de coût, une chambre près du cégep de St-Hyacinthe par exemple coutera, $35 par semaine en 1981-82 soit $1,120 pour l'année scolaire.

En résidence, lorsqu'il y en a, le coût annuel (pour la durée de l'année scolaire) sera d'environ $750[xx].

Quant à la nourriture, bien que le prix et la composition des menus de la cafétéria varie d'un collège à l'autre, on ne se trompera guère en affirmant qu'il est difficile de se nourrir à peu près sainement pour moins de $7[xx] par jour ce qui donne pour une année scolaire $1,148 (le système des prêts-bourses prévoit $6.81 par jour).

Quelques exemples des coûts de base

I- L'étudiant vient de Farnham et s'inscrit à Saint-Jean-sur-Richelieu en résidence:

- frais d'admission	$ 12.00
- frais d'inscription	$ 40.00
- manuels et matériels didactiques	$ 150.00
- résidence	$ 500.00
- transport (la résidence est fermée en fin de semaine) 32 X 2 X $1.75	$ 112.00
- nourriture ($6.81 X 164)	$1,117.00
TOTAL:	$1,931.00

II- L'étudiant vient de Chibougamau et s'inscrit à St-Félicien:

- frais d'admission	$ 15.00
- frais d'inscription	$ 32.00
- manuels et matériels didactiques	$ 150.00
- chambre en ville 32 X$25 (pas de résidence)	$ 800.00
- transport (2 par session) 4 X 2 X $10.15	$ 81.00
- nourriture (1^{xx} - $2.50 - $2.50 X 224)	$1,344.00
TOTAL:	$2,422.00

III- L'étudiant habite Montréal et s'inscrit au cégep Ahuntsic, il vit chez ses parents qui assument son petit déjeûner et son dîner.

- frais d'admission	$ 12.00
- frais d'inscription	$ 31.50
- manuels et matériels didactiques	$ 150.00
- transport 9 X$17[xx]	$ 153.00
- nourriture midi $1.85 X 164	$ 303.40
TOTAL	$ 649.90

Nous le voyons, les coûts peuvent varier de façon significative suivant la situation propre de l'étudiant. Mais puisque l'on parle d'accessibilité, rappelons que tous n'habitent pas à distance de métro ou d'autobus du cégep le plus

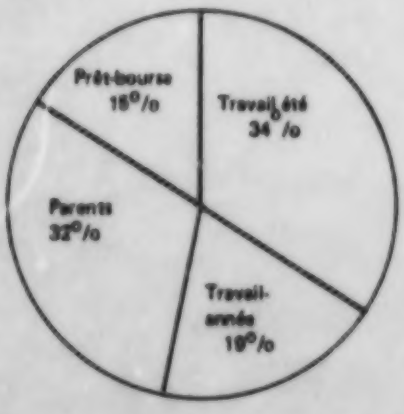
proche. Tous n'habitent plus chez leurs parents non plus et on ne s'est pas encore habillé...

Les revenus

Nous ne parlerons pas des étudiants dont les parents assument une partie importante ou la totalité des coûts. Pour ceux-ci, il n'y a pas de problème d'accessibilité du point de vue financier. Pour les autres, il existe trois sortes de financement possible: le travail, les prêts et bourses et la contribution des parents dans une certaine mesure. A ce sujet, dans une recherche effectuée en 1979 au cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu (1) Nicole Côté disait:

Sources de revenus des étudiants: pour plus de la moitié des étudiants, les salaires accumulés pendant l'été ou l'année scolaire sont leur principale source de revenus

Distribution des étudiants selon la source de revenus considérée comme la plus importante



A noter, 6 étudiants sur 10 comptent au moins deux sources de revenus pour satisfaire leurs besoins financiers; 3 sur 10 au moins trois.

Au total, les deux plus importantes sources de revenus pour les étudiants au Cégep sont d'une part le travail pendant l'été, d'autre part la contribution des parents. Le travail rémunéré pendant l'année scolaire vient ensuite et les prêts-bourses du gouvernement sont au 4e rang.

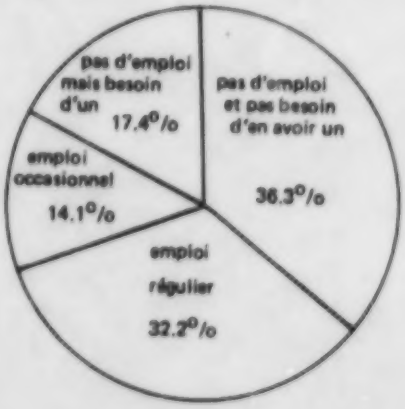
Il y a 65%o des étudiants qui disent travailler l'été: la moitié d'entre eux affirment que c'est là leur source principale de revenus. Un fait semblable se retrouve pour l'argent fourni par les parents: 57%o des étudiants disent être aidés financièrement par leurs parents et pour la moitié d'entre eux c'est là leur principale source de revenus. Pour le travail rémunéré durant les études, ils sont 46%o à retirer des revenus d'un emploi régulier ou occasionnel: 4 sur 10 d'entre eux disent que c'est leur 1re source de revenus. Quant aux prêts-bourses du gouvernement, 24%o disent en bénéficier: 6 sur 10 d'entre eux considèrent que c'est là leur source principale de revenus.

(1) A propos des étudiants d'ici, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Nicole Côté, juin 1979.

Nicole Côté poursuit:

Emploi rémunéré pendant l'année scolaire: 1 étudiant sur 3 a un emploi "régulier" et y consacre en moyenne 13 heures de son temps par semaine

Ils sont près de la moitié (46.3°/o) à cumuler un emploi rémunéré régulier ou occasionnel avec leurs études.



Un sondage sur l'emploi en cours d'études effectué au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu il y a un an et demi[1] révélait, sans distinguer emploi régulier ou occasionnel, que 37°/o des étudiants travaillaient: serait-ce un phénomène qui va en s'accentuant?

Ceux qui ont un emploi régulier, soit le tiers des étudiants, travaillent en moyenne 13 heures par semaine.

Au général, 30°/o des étudiants ont un emploi régulier (12.5 heures/semaine, en moyenne) et 14°/o travaillent occasionnellement. De plus, 20°/o voudraient se trouver un emploi rémunéré. En résumé, 2 étudiants sur 3 travaillent ou voudraient travailler. Toujours au général, c'est en sciences administratives qu'il y a le plus d'étudiants occupant un emploi régulier durant les études (42°/o); c'est en arts qu'ils sont les moins nombreux (13°/o).

Une situation quasi identique se retrouve au professionnel. Ils sont 36°/o à travailler régulièrement (13.5 heures/semaine, en moyenne) et 14°/o à l'occasion; 15°/o voudraient se trouver un emploi. Ainsi, au professionnel, il y a aussi 2 étudiants sur 3 qui travaillent ou voudraient travailler pendant l'année scolaire. Ils sont 45°/o en électrotechnique à mener de front un emploi régulier et leurs études par opposition à seulement 23°/o en TLM.

Une remarque: il semble que les étudiants en arts de même que ceux en sciences humaines sans mathématiques aient plus de difficulté à se trouver un emploi durant l'année scolaire; ils sont respectivement plus de 25°/o à vouloir un emploi rémunéré.

Il importe de préciser que le sexe ne semble pas avoir d'influence particulière quant à l'emploi en cours d'études. Par contre, le nombre de sessions passées au cégep joue: moins du tiers (31.8°/o) des étudiants qui commencent leur cégep travaillent pendant leurs études alors que les deux tiers (66.6°/o) de ceux qui en sont à leur 7e-8e session ont un emploi régulier.

La présente recherche n'a pas investigué les motifs qui amènent l'étudiant à travailler pendant ses études. Toutefois le sondage sur l'emploi en cours d'études effectué au Cégep en mai 1977 faisait ressortir clairement une motivation principale: "Je demeure chez mes parents, mais je dois financer moi-même mes activités (sorties, cours, etc.)" (44.2°/o). La deuxième raison invoquée était: "Je cherche à amasser de l'argent pour financer mes études postérieures" (19.2°/o). Les raisons telles que "Je travaille pour acquérir de l'expérience dans le domaine où je vais travailler", "Je suis totalement indépendant de mes parents et je dois financer cette indépendance", "Je dois financer en partie ou en totalité l'utilisation d'une auto ou d'une moto", "Je n'avais pas le choix sinon j'aurais perdu mon emploi d'été" raillent, dans l'ordre, moins de 12°/o des répondants.

---

1. Serge Bissonnette, mai 1977

Bien sûr, il s'agit d'une enquête menée dans un seul cégep mais nous pensons qu'il s'agit d'un cégep "moyen" sous cet aspect.

De plus le comité a noté l'absence d'aide, en général, dont peuvent bénéficier les étudiants en quête d'emploi. Si certains collèges prennent parfois quelques initiatives pour favoriser la recherche d'emploi à temps partiel, ce n'est pas généralisé et c'est bien sûr à même leurs propres budgets d'opération. Nous rappelons ici que les services de placement que l'on retrouve dans les différents collèges ont pour seule mission le placement des finissants. Ainsi les agents du centre de main-d'oeuvre ne s'occupent pas ou peu (lorsque la bonne volonté l'emporte sur la bureaucratie) du placement à temps partiel, du placement d'été et,on se demande pourquoi, du placement de la clientèle adulte.

Nous recommandons:

15- QUE les services de placement dans les collèges aient pour mission, outre le placement des finissants, de s'occuper du placement à temps partiel en cours d'études, du placement d'été et du placement de la clientèle adulte.

Les prêts et les bourses

En 1977, le groupe inter avait étudié cette question:

> On est souvent porté à penser que les étudiants sont aux prises avec de grandes difficultés financières. Tel ne semble pas être le cas cependant. Il y a bien sûr une fraction de la population étudiante qui vit les problèmes des régions à forte concentration en chômage ou cette fraction issue de quartiers défavorisés, milieux de pauvreté. Qu'on songe à la Gaspésie, à une partie du Bas St-Laurent et à la région de Thetford. Dans ce dernier cas, le taux de chômage est de dix-neuf (19) à vingt (20) pour cent au 14 juin, selon un prote-parole du Centre de Main-d'Oeuvre du Canada. Quant aux quartiers défavorisés, songeons à ceux de St-Sauveur à Québec, St-Henri à Montréal et les autres ilôts de pauvreté que nous ne saurions sérier mais qui ne sont pas moins présents.
>
> Mais il reste que dans la grande majorité de ces cas les formes d'aide financière sont accessibles, que ce soit par le service des prêts-bourses, que ce soit par les fonds de dépannage locaux. Les politiques du service des prêts-bourses sont plus généreuses, tentent de venir en aide aux plus démunis. On pourra rétorquer là-dessus que les politiques ignorent les vrais "dans le besoin" et que, de toute façon, les plus démunis seront encore plus "pognés" après tous ces emprunts. Cela est vrai pour cette fraction de défavorisés.
>
> Mais dans toute cette étude, il ne faut pas ignorer que l'ensemble de la population vit ses propres difficultés tantôt de façon moins sérieuse si l'on est à Montréal ou à Québec tantôt de façon beaucoup plus sérieuse si l'on étudie ailleurs en province.
>
> Des statistiques récentes - 14 juin 1977 - Montrent que pour tous les collèges publics:
>
> 27.8% des étudiants font appel au Service des prêts et bourses
> 25.4% se sont vus autoriser un prêt
> 2.3% ont essuyé un refus
> 17.1% ont bénéficié d'une bourse
> 0.85% ne se sont pas prévalus de leur prêt autorisé

Des statistiques établies pour quatre (4) collèges de Québec et de Montréal font voir que les étudiants de ces deux (2) villes ne se butent pas à des difficultés particulières, si l'on en juge par les appels d'aide au Service des prêts-bourses.

Collège	F.-X.Garneau	31.9% font appel au Service
"	Lionel-Groulx	27.7% " " " "
"	Vieux-Montréal	20.0% " " " "
"	Ahuntsic	16.7% " " " "

Les réelles difficultés financières, elles sont pour les cégeps de province. Les mêmes statistiques montrent que pour onze (11) collèges hors Montréal et Québec la moyenne d'appel à l'aide est le plus souvent très élevée.

Collège	du Nord-Ouest	59.2% font appel au Service
"	de Jonquière	49.3% " " " "
"	de Trois-Rivières	52.0% " " " "
"	de Drummondville	38.6% " " " "
"	de Sherbrooke	49.3% " " " "
"	de Rimouski	67.3% " " " "
"	de Gaspé	80.3% " " " "
Campus	de Mingan	17.4% " " " "
Campus	de Hauterive	22.6% " " " "
Collège	de Matane	64.1% " " " "
"	de Thetford Mines	43.5% " " " "

Ce qu'il faut conclure, c'est que si le Québec a le meilleur régime d'aide financière au pays - c'est ce qui a été reconnu par les administrateurs d'aide financière réunis en mai à Charlottetown il reste que les politiques d'aide financière doivent être modifiées pour aider de façon plus substantielle les plus démunis du réseau.

Un des grands reproches que nous entendons concernant le système actuel des prêts-bourses est qu'il est basé sur le revenu des parents, que bien souvent l'étudiant est majeur (18 ans) et que parfois les parents ne veulent pas contribuer. Le comité est très réservé sur ce sujet et conscient cependant de

certains cas douloureux auxquels il faudrait trouver une solution, il ne pense pas qu'il faille étendre l'accessibilité aux prêts bourses à toute la population sans égard à la situation financière des parents. D'une part, il y a une question de coûts qu'il faudrait bien assumer d'une façon ou de l'autre et d'autre part cela pourrait avoir comme conséquence (surtout pour les mineurs) de provoquer une indépendance, chez l'étudiant, qu'il n'est peut-être pas encore à même d'assumer et à laquelle les parents ne souscrivent pas nécessairement. Mais ceci est un autre débat!

Une autre critique du système actuel est que l'on prend en considération comme revenu, les bourses spéciales octroyées par diverses compagnies ou organismes. Cette façon de procéder n'est pas de nature à encourager la recherche et la promotion de telles bourses. D'autre part, les bourses incitatives du ministère échappent à cette règle. Nous voyons là un certain illogisme.

De plus, nous constatons des retards de plus en plus flagrants dans l'octroi des prêts-bourses.

Enfin, mentionnons les deux situations types illustrées dans la brochure du ministère de l'Education sur les prêts et bourses et concernant le réseau collégial public:

SITUATION TYPE 3

SITUATION DU CANDIDAT

Étudiant célibataire, dépendant,
Non-résident pendant 35 semaines, 49 semaines aux études ou au travail.
Résident pendant 17 semaines,
Fréquentant le C.E.G.E.P. de Ste-Foy, laboratoire médical, 3e année.

CALCUL DES DÉPENSES ADMISES

Frais scolaires		203,00$	
Frais de subsistance et autres frais :			
semaines aux études ou au travail, (non-résidant)	35 × 84,75$	2 966,25$	
semaines aux études ou au travail (résidant)	14 × 30,00$	420,00$	
semaines ni aux études ni au travail	3 × 15,50$	46,50$	
frais de transport	14 × 5,00$	70,00$	
Total des dépenses admises		3 705,75$	(A)

CONTRIBUTION DE L'ÉTUDIANT

Nombre de semaines de disponibilité au travail:	14		
Nombre maximum de semaines de travail:	11		
Revenus de l'étudiant		935,00$	
Calcul de la contribution minimale	11 × 133,95$	1 473,45$	(B)
Contribution de l'étudiant:			
935,00$ + [(1 473,45$ − 935,00$) × 40%]		1 150,38$	(C)

CALCUL DU PRÊT

Besoins calculés en vue du prêt:		
(A) moins le plus grand de (B) ou de (C)	2 232,30$	
Prêt accordé (maximum pour cette catégorie)	910,00$	(F)

CONTRIBUTION DES PARENTS

Nombre d'enfants : 3			
résident, dépendant, niveau secondaire	1 × (1 140,00$)		
non-résidant, dépendant, niveau collégial	1 × (930,00$)		
résident, dépendant, niveau collégial	1 × (1 930,00$)		
Revenus du père		16 370,00$	(G)
Calcul des déductions:			
cotisations obligatoires		1 174,90$	
impôts normalement payés		1 675,00$	
coût du maintien de l'unité familiale		7 360,00$	
frais de subsistance pour les enfants		3 200,00$	
Total des déductions		13 400,90$	(H)
Revenus disponibles des parents (G) − (H)		2 969,10$	(I)
Contribution totale des parents (Voir taux applicables à 7.1.2.3)		1 037,80$	(J)
Contribution des parents pour le candidat (1 037,80 $ / 2½)		415,00$	(K)

CALCUL DE L'AIDE ACCORDÉE

Besoins calculés en vue de la bourse: (A) − (C) − (K)	2 140,37$	(L)
Montant du prêt (F) déjà calculé	910,00$	(M)
Montant de la bourse (L) − (M)	1 230,00$	(O)
Total de l'aide accordée (M) + (O)	2 140,00$	(P)

SITUATION TYPE 7

SITUATION DU CANDIDAT

Étudiant marié,
Le conjoint est également étudiant(e),
Ils n'ont pas d'enfant,
Fréquentant le C.E.G.E.P. du Vieux Montréal, technique d'architecture, 3e année

CALCUL DES DÉPENSES ADMISES

Frais scolaires		258,00$	
Frais de subsistance et autres frais: semaines de non-résidence	(52 × 84,75$) × 2	8 814,00$	
Total des dépenses admises pour le candidat et son conjoint		9 072,00$	(A)

CONTRIBUTION DE L'ÉTUDIANT

Nombre de semaines de disponibilité au travail:	14		
Nombre maximum de semaines de travail:	11		
Revenus de l'étudiant		1 925,00$	
Calcul de la contribution minimale	11 × 133,95$	1 473,45$	(B)
Contribution de l'étudiant: 1 473,45$ + [50% × (1 925,00$ − 1 473,45$)]		1 699,22$	(C)

CONTRIBUTION DU CONJOINT

Revenus du conjoint		1 015,00$	
Calcul de la contribution minimale	52 × 84,75$	4 407,00$	(D)
Contribution du conjoint		4 407,00$	(E)

CALCUL DU PRÊT

Besoins calculés en vue du prêt: (A) moins le plus grand de (B) ou de (C), moins le plus grand de (D) ou de (E)		2 965,78$	
Prêt accordé (maximum pour cette catégorie)		910,00$	(F)

CALCUL DE L'AIDE ACCORDÉE

Besoins calculés en vue de la bourse: (A) − (C) − (E)		2 965,78$	(L)
Montant du prêt (F) déjà calculé		910,00$	(M)
Montant de la bourse (L) − (M)		2 190,00$	(O)
Total de l'aide accordée (M) + (O)		3 080,00$	(P)

Nous recommandons:

16- QU'UNE étude du coût de la vie soit effectuée pour chaque région et que dans le calcul du régime des prêts-bourses, il soit tenu compte des écarts constatés.

17- QUE les bourses octroyées par divers organismes n'entrent pas dans le calcul du revenu de l'étudiant, pour fins de calcul des prêts-bourses.

Nous recommandons:

16- QU'UNE étude du coût de la vie soit effectuée pour chaque région et que dans le calcul du régime des prêts-bourses, il soit tenu compte des écarts constatés.

17- QUE les bourses octroyées par divers organismes n'entrent pas dans le calcul du revenu de l'étudiant, pour fins de calcul des prêts-bourses.

VI LES PREJUGES SEXISTES

Depuis quelques années, statistiques à l'appui, tout un chacun accuse le système de perpétuer les préjugés sexistes et prétend tout de go que cela doit cesser. Dans cette foulée, le comité écrivait en septembre 1980 dans son document de travail "L'enseignement Professionnel: orientations générales":

> D'autre part, le sort réservé, dans l'enseignement, à la clientèle féminine fait ressortir les barrières psychologiques sinon physiques qui sont imposées aux étudiants qui fréquentent nos institutions; tout est encore fortement teinté de sexisme et sauf pour les techniques traditionnellement réservées aux femmes, les efforts n'ont pas été constants pour permettre à celles-ci d'accéder aux domaines où traditionnellement elles n'avaient pas accès. L'inverse est aussi vrai.

Du même souffle, l'assemblée générale de la fédération des cégeps en octobre 1980 approuvait la recommandation suivante:

> Que le collège contribue, par ses informations sur les programmes, à combattre les préjugés sexistes rattachés aux professions, et ce tant pour les programmes réservés traditionnellement aux femmes, qu'à ceux qui sont traditionnellement réservés aux hommes.

Le document de travail du ministère de l'Education "La formation professionnelle des jeunes au Québec" prend position en disant qu'on doit:

> Assurer aux femmes des possibilités égales de développement personnel et professionnel par une "désexisation" de l'orientation et des structures de formation
>
> Cette orientation signifie qu'il faut repenser l'information scolaire et professionnelle ainsi que l'orientation, en montrant que le choix d'une carrière doit se faire uniquement

> en tenant compte de l'évaluation des potentialités, des aptitudes et des intérêts des individus, tout critère fondé sur le sexe étant ignoré. Ceci implique également que tous les programmes soient ouverts également aux garçons et aux filles. Pour effectuer un certain rattrapage, il ne suffira pas de laisser les mêmes possibilités aux filles et aux garçons, mais il importera de prendre les mesures pour inciter les filles à élargir leur éventail de choix.
>
> Si ces interventions en milieu scolaire peuvent modifier certaines idées toutes faites sur les carrières dites féminines, elles devraient également avoir des répercussions sur l'utilisation et le développement des ressources humaines du marché du travail.

Le même document cite aussi le Secrétariat Général à la condition féminine:

> "Car le monde scolaire contribue directement à perpétuer les ghettos sexuels d'emploi et à confiner les femmes dans des occupations non seulement traditionnellement féminines mais aussi généralement subalternes".
>
> "Mais l'avenir professionnel des femmes ne pourra s'améliorer que si le milieu scolaire, en outre, manifeste une attitude positive face au travail des femmes et s'engage, dans le cadre de ses contacts avec le milieu de travail, dans un processus de "désexisation" des secteurs d'activité".

Pour surprenant que cela puisse parraître, la FNEQ est plus nuancée dans son mémoire de juin 1980:

> Il semble évident qu'à l'intérieur du système collégial s'exerce une sélection sur la base des sexes. Il semble en même temps tout aussi évident que cette sélection discriminatoire ne peut être attribuée au seul CEGEP comme institution. Dans la majorité des cas, le choix des étudiantes au CEGEP est fait sans pression extérieure apparente. Il s'agit cependant du résultat des valeurs transmises dans notre société qui tend à confiner les femmes dans des emplois moins rémunérateurs.

Dans le document "Les ghettos féminins et masculins en orientation - 6 novembre 1980" produit par le comité de la condition féminine du syndicat du personnel non-enseignant du collège Ahuntsic, en collaboration avec le syndicat du personnel enseignant du collège Ahuntsic, nous lisons:

> Les ghettos féminins et masculins dans l'orientation sont des réalités tant dans les choix scolaires que sur le marché du travail. Les tableaux que vous trouverez dans les pages qui suivent, tendent à démontrer ces faits. Nous avons mis en parallèle les statistiques d'admission de 1974 et 1980 pour la région du SRAM.
>
> Le temps passe et les réalités demeurent les mêmes.
>
> L'année de la femme en 1975 ne semble pas avoir changé la perception que les femmes et les hommes ont de leur rôle social sur le marché du travail. L'augmentation de la conscientisation du sexisme en général, ne semble pas avoir eu d'effet sur les ghettos féminins et masculins en orientation.

Enfin le groupe inter:

> Malgré l'augmentation importante du nombre d'étudiantes inscrites au cégep, leur répartition dans les différentes options (en 1974, 46.4% des diplômées se retrouvaient en sciences humaines) et techniques (en 1974, 46.7% des diplômées l'étaient en techniques biologiques) ne fait que consolider leur concentration dans des champs de travail bien définis. Selon le Conseil du Statut de la femme, cette situation se traduira sur le marché du travail non seulement par une démarcation entre les secteurs d'emploi "féminins" et "masculins", mais également par une saturation dans des secteurs déjà dévalorisés et peu rentables professionnellement (peu de mobilité professionnelle-avancement et perfectionnement limités) et économiquement (salaire et conditions de travail en général).

Les admises

Dans "L'éducation au Canada - revue statistique pour 1978-79" Statistique Canada nous apprend que dans les établissements post-secondaires non universitaires (dont les cégeps):

> En 1978-79, les effectifs non universitaires représentaient 13.2% de la population des 18 à 21 ans, une augmentation de 0.9 point depuis 1974-75. Chez les hommes, le taux de fréquentation scolaire a fluctué entre 12.4% et 12.8% au cours des cinq dernières années. Chez les femmes, il a augmenté de façon soutenue passant de 12.1% à 13.7%.

De son côté le SRAM nous dit dans son rapport annuel 1979-1980:

> En ce qui concerne les admises, il ne s'agit pas d'une différence très grande, 15,238 femmes comparativement à 14,961 hommes alors que la demande était majoritairement masculine, 18,244 hommes comparativement à 17,746 femmes.

Des quelques chiffres mentionnés plus haut, il est pour le moins difficile de conclure qu'EN GENERAL, la gent féminine est victime de discrimination, si l'on admet qu'à cet âge, la population se répartit également entre les deux sexes.

Toutefois, toujours selon les chiffres du SRAM, il y a plus d'admises (7,447) que d'admis (7,049) au secteur professionnel tandis qu'il y a plus d'admis (7,912)

que d'admises (7,791) au secteur général. Statistique Canada nous apprend qu'au 1er cycle universitaire (pour l'ensemble du pays):

> La proportion des femmes dans les universités a augmenté sensiblement par rapport au total des effectifs. En 1978-79, elle atteignait 45%, ce qui représente une augmentation de 5 points en cinq ans.

et plus loin, en parlant des effectifs de 2e et 3e cycle:

> "La proportion de femmes s'est élevée à 33% en 1978-79, soit six points de plus qu'en 1974-75".

Nous constatons donc que, plus on s'élève dans la hiérarchie du savoir, moins on retrouve de femmes, même si la situation semble s'améliorer de façon soutenue. Autrement dit, s'il y a un peu plus de femmes que d'hommes qui entreprennent des études post-secondaires, leur degré de persévérance est moindre que celui de leurs confrères masculins. Nous l'avons vu, les femmes ont plus tendance à s'inscrire dans des programmes professionnels de durée plus courte que dans des programmes généraux de durée plus longue.

Les choix des étudiants

Le rapport annuel du SRAM nous montre, par sexe, la répartition par programmes des étudiants admis:

GENERAL	Femmes	Hommes
Sciences de la santé	1,744	1,115
Sciences pures et appliquées	673	2,477
Sciences humaines	3,344	2,310
Sciences de l'administration	685	1,385
Arts (général)	131	139
Lettres	1,118	391
PROFESSIONNEL		
Techniques biologiques	1,789	360
Technologie agricole	95	200
Techniques physiques	323	3,085
Techniques humaines	890	616
Techniques de l'administration	3,302	2,109
Arts (professionnel)	994	573
Communications graphiques	52	106

Ces chiffres ne nous surprennent pas, ils reflètent ce que tout le monde sait déjà. Au secteur professionnel par exemple les femmes s'inscriront plus facilement en techniques biologiques (tech. infirmières, tech. de laboratoire médical etc...) qu'en techniques physiques (mécanique, électrotechnique etc...).

Il y aurait certainement lieu de fouiller plus à fond cette question. En attendant, nous pouvons en lisant le tableau ci-dessus, constater que les femmes inscrites en techniques de l'administration dans une proportion de 61% travailleront demain sous les ordres des hommes inscrits aujourd'hui en sciences de l'administration dans une proportion de 67%. Il y a sûrement là, encore un bout de chemin à faire.

Le contingentement

Il a été dit que le contingentement touchait plus particulièrement les programmes où la clientèle était majoritairement féminine. Nous avons voulu vérifier ce point.

Le document "Les ghettos féminins ou masculins en orientation" déjà cité, identifie 13 programmes à majorité féminine et 10 à majorité masculine. Nous avons vérifié dans ces deux listes quels étaient les programmes contingentés (pour septembre'81). Parmi les 13 programmes à majorité féminine, deux seront contingentés (techniques de laboratoire médical et Assistance sociale) et parmi les 10 à majorité masculine aucun ne le sera. Il est vrai que le programme de techniques infirmières était contingenté les années passées mais nous avons déjà montré dans un chapitre précédent que cela n'avait à toute fin pratique eu aucune influence sur les inscriptions. Nous pouvons aussi affirmer que la même chose s'est produite en T.L.M.: 410 places, possibilité de 451 et 389 inscriptions en 1979-80 et dans une moindre mesure en Assistance sociale: 421 places,

possibilité de 463 et 424 inscriptions en 1979-80.

S'il est vrai que le contingentement frappe surtout les femmes, ce n'est sûrement pas dans des proportions dramatiques

L'évolution des inscriptions selon le sexe

Le document de la D.G.E.C.: "Le développement de l'enseignement professionnel dans le réseau des cégeps" - décembre 1979 est révélateur:

> Nous retrouvons dans les tableaux de la troisième partie des données sur la répartition des inscriptions selon le sexe. Ces données couvrent maintenant une période de quatre ans et devraient nous permettre de dégager certaines tendances.
>
> De façon générale, la grande majorité des spécialités professionnelles ne connaît aucun changement dans la composition de leur clientèle. Les programmes des techniques de la santé et des techniques humaines demeurent très majoritairement féminins, les programmes des techniques physiques sont presque exclusivement masculins. Seuls les programmes des techniques de l'administration connaissent un certain équilibre entre la clientèle masculine et la clientèle féminine.
>
> Si nous comparons les pourcentages de l'année 1976-1977 à ceux de l'année 1979-1980, nous pouvons toutefois identifier un petit nombre de programmes qui laissent voir une certaine évolution dans la composition de la clientèle masculine ou féminine.
>
> Les programmes suivants, qui étaient majoritairement masculins en 1976-1977, sont devenus en 1979-1980 majoritairement féminins:

145,01	Aménagement de la faune	(27,8 à 53,7%)
160,01	Prothèses visuelles	(41,5 à 63,9%)
231,01	Chimie-teinture	(25,0 à 60,0%)
410,02	Personnel	(48,8 à 60,1%)
410,03	Finance	(47,3 à 60,7%)

Un programme était majoritairement féminin en 1976-1977 puis est devenu majoritairement masculin en 1979-1980:

310,02	Techniques correctionnelles	(35,1 à 54,2%)

On décèle dans les programmes qui suivent une certaine évolution vers une augmentation de la clientèle féminine:

190,01	Aménagement forestier	(6,4 à 16,8%)
221,01	Technologie de l'architecture	(16,4 à 22,8%)
230,01	Techniques cartographiques	(19,3 à 30,9%)
310,01	Techniques policières	(9,5 à 16,7%)
410,01	Marketing	(29,7 à 43,7%)
410,04	Production	(20,5 à 36,4%)

En contrepartie, on ne retrouve aucune tendance significative vers un accroissement de la représentation masculine dans les programmes à majorité féminine.

Nous remarquons donc que les quelques modifications de la répartition des inscriptions selon le sexe sont dues presque exclusivement à la clientèle féminine. Ce phénomène peut s'expliquer, entre autres, par le fait que le contingentement touche davantage la clientèle féminine et incite cette dernière à diversifier davantage ses choix de programmes professionnels. Cette hypothèse peut être renforcée par le fait qu'à l'exception du programme d'aménagement de la faune, aucun des programmes mentionnés plus haut n'est touché par l'opération de contingentement.

Nous ne suivons pas la D.G.E.C. dans sa conclusion. Nous le répétons, l'opération contingentement n'a pas eu d'effet significatif sur les demandes d'admission à court terme et encore moins à moyen terme. Mais au contraire, pour ceux qui aimeraient voir une égalité de représentation des sexes dans tous les programmes, les chiffres de la D.G.E.C. sont encourageants. Dans le dernier groupe de programmes cité, de l'"aménagement forestier" à la "production" la clientèle féminine a presque doublé.

Les préférences

Il reste néanmoins que,par tradition et conditionnement social et familial, les hommes et les femmes "préfèrent" choisir certaines options identifiées plus ou moins à leur sexe. Nous l'avons montré, les filles s'inscrivent encore plus,par exemple,en techniques biologiques que les garçons et vice-versa lorsqu'il s'agit des techniques physiques même si cela est de moins en moins vrai. Ceci étant dit, faudrait-il tendre vers un pourcentage "idéal" de femmes et d'hommes dans chacun des programmes et dans ce cas, que faudrait-il faire pour l'atteindre?

Le comité est d'avis que ceci n'est pas une question de pourcentage mais plutôt de véritable choix à offrir aux étudiants des deux sexes. Il appartient aux cégeps de s'assurer que le choix de carrière n'est pas brimé d'une façon ou de l'autre, en raison du sexe du candidat. C'est d'abord au niveau de l'information scolaire et professionnelle que le cégep peut et doit jouer un rôle important. En ce sens, les responsables de cette information scolaire et professionnelle devraient être en mesure de faire prendre conscience aux candidats des deux sexes qu'ils ont leur place dans l'exercice de telle ou telle profession. Il leur reviendra la tâche de trouver des modèles, des "personnalités", si possible, qui évoluent normalement dans l'exercice d'une profession traditionnellement réservée à l'autre sexe. Il est important que le candidat se sente à l'aise face à son choix. Les collèges devront aussi informer honnêtement les candidats des débouchés réels du marché du travail en regard de leur sexe.

Face aux pressions culturelles, les collèges pourraient de plus jouer un rôle important en prenant quelques mesures destinées à faciliter l'insertion dans leur programme de ceux et celles qui rencontrent quelques difficultés à assumer leur choix. A défaut de quoi nous ferions sûrement du sexisme par omission.

Nous reprenons la résolution adoptée à l'automne dernier par l'assemblée générale de la fédération:

18- QUE le collège contribue, par ses informations sur les programmes, à combattre les préjugés sexistes rattachés aux professions, et ce tant pour les programmes réservés traditionnellement aux femmes, qu'à ceux qui sont traditionnellement réservés aux hommes.

et nous recommandons aussi:

19- QUE le collège prenne les mesures nécessaires pour faciliter l'insertion des étudiants des deux sexes dans les programmes traditionnellement réservés aux hommes ou aux femmes.

VII L'ACCES DES ETRANGERS

Nous considèrerons dans ce chapitre deux types d'étrangers: Les "immigrants reçus" auxquels nous assimilerons les résidents des autres provinces et les étrangers de passage au Québec pour la durée de leurs études; les problèmes ne sont pas les mêmes.

Nous n'avons pas pu évaluer l'ampleur du nombre d'étudiants étrangers qui s'inscrivent dans les collèges du Québec, faute de temps. Nous pensons cependant que c'est à Montréal et à Québec que se concentrent les étudiants étrangers. Nous pensons aussi que ce n'est pas nécessairement le nombre mais plutôt la complexité du dossier et le manque de ressources pour le traiter qui font qu'il y a là certainement un problème du point de vue de l'accessibilité.

Les immigrants reçus

En principe, un immigrant reçu a les mêmes droits que tout autre citoyen en matière d'éducation. Cela ne pose pas de problème si l'étudiant est arrivé au Québec depuis un certain temps et qu'il a déjà été intégré au système d'enseignement au niveau secondaire. Dans ce cas, il se présente au cégep avec son certificat de secondaire V, comme tout bon Québécois pure laine et il est habituellement traité comme tel, même s'il est possible que cet étudiant n'ait pas toutes les unités nécessaires à la certification de secondaire V. S'il y a parfois quelques incidents regrettables, ils sont dûs à une attitude raciste, qu'il faut certes condamner mais, qui est loin d'être généralisée.

Un premier problème se manifeste lorsque l'on a affaire à quelqu'un arrivé de fraîche date. Si l'on est relativement bien outillé pour évaluer le dossier antérieur d'un candidat venant d'une autre province ou de quelques pays particuliers, il en est tout autrement pour ceux qui arrivent d'un pays ou d'un état avec lequel nous ne sommes pas familiers. C'est bien beau d'avoir du ministère de l'Immigration une attestation de niveau (secondaire V par exemple) il n'en demeure pas moins qu'il nous est parfois impossible d'évaluer les acquis antérieurs dans telle ou telle discipline. Ceci est particulièrement critique en mathématiques, physique ou chimie. La même difficulté se présente quand un candidat nous arrive avec une "équivalence" de cégep I. Mentionnons cependant que le ministère de l'immigration établit quelques fois des équivalences de niveau à l'intérieur d'une matière mais ce genre d'exercice n'a pas encore fait ses preuves.

Un phénomène nouveau, tout au moins pour les cégeps, est celui des réfugiés. Parfois ces exilés arrivent au Québec avec pour tout bagage leur bonne volonté. Il est bien évident que sans aucune attestation d'étude, en provenance d'un pays dont nous avons parfois tout juste entendu parler, ayant cheminé dans un système d'éducation qui nous est parfaitement inconnu et parlant quelquefois un français ou un anglais que nous ne comprenons pas, il devient à tout le moins compliqué d'évaluer les acquis antérieurs de ces candidats. Surtout s'ils arrivent à la dernière minute, début septembre par exemple. Nous devons attacher une importance particulière à ces gens parmi les plus démunis. Si notre société a pris la décision de les accueillir pour en faire ses citoyens, nous devons tout mettre en oeuvre pour les recevoir dignement et les traiter comme nôtres.

Nous recommandons:

20- QUE le ministère de l'Education se dote d'instruments permettant d'évaluer non seulement le niveau de formation d'un étranger mais aussi ses acquis dans les disciplines qui exigent des préalables absolus et que ces évaluations soient faites en termes d'équivalence soit sur la base de bulletins ou de diplômes antérieurs soit sur la base de tests d'évaluation.

Les étudiants de passage

Il fut un temps, pas très lointain, ou les collèges ne pouvaient pas admettre un étranger sans visa d'étudiant et où celui-ci ne pouvait pas obtenir de visa sans un certificat d'admission d'un cégep... (Les saucisses Hygrade sont plus fraîches parce que...etc). Ce temps semble révolu et les collèges admettent maintenant provisoirement les étudiants sans visa, sans les admettre tout à fait, tant qu'ils n'en ont pas (...et plus de gens en mangent parce qu'elles sont plus fraîches).

Il reste que ces formalités administratives prennent énormément de temps ce qui a pour conséquence, tout au moins pour les collèges participant au SRAM que:

1- Les étudiants étrangers ne peuvent participer qu'à un seul tour, comparativement à trois, pour les admissions d'automne.

2- Les étudiants étrangers ne peuvent pas entrer au cégep à la session d'hiver.

D'autre part, selon Jean-Pierre Bergeron, Directeur exécutif du SRAM, celui-ci reçoit environ 4,000 demandes d'information en provenance des autres pays. A ces 4,000 demandes d'information correspondent 400 demandes d'admission dont la moitié (200) sont acceptées. Sur ces 200 admis, 40 se présentent à l'inscription ou s'inscrivent après le début de la session. De plus, Jean-Pierre Bergeron note quatre problèmes qui ne sont pas de nature à favoriser l'insertion des étrangers dans nos établissements.

1- Il n'y a habituellement personne dans les cégeps désigné et habilité à favoriser cette insertion.

2- Les étudiants étrangers ne sont pas admissibles au régime des prêts et bourses du M.E.Q. au niveau collégial alors qu'ils le sont au niveau universitaire dans certains cas.

3- Ils n'ont pas le droit, à toute fin pratique, de travailler à temps plein ou partiel.

4- Ils ne sont pas admissibles à l'assurance maladie et à l'assurance hospitalisation.

Nous recommandons:

21- QUE chacun des collèges identifie le Directeur des Services aux Etudiants comme responsable de l'accueil des étudiants étrangers et de leur insertion dans la communauté collégiale.

22- QUE le ministère de l'Education ou de l'immigration s'assure que les étudiants étrangers ont les ressources financières suffisantes pour poursuivre leurs études et faire face aux problèmes de santé.

D'ailleurs depuis juin 1980, un nouveau service, le SERVICE QUEBECOIS D'ACCUEIL DES ETUDIANTS ETRANGERS (SQAEE), est en place et nous espérons qu'il sera en mesure de pallier un certain nombre de ces difficultés.

La langue et la culture

Il est sûr que pour suivre des cours dans une institution d'enseignement, il faut avoir une connaissance d'usage de la langue d'enseignement. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas. D'autre part, une connaissance minimale de la culture québécoise et du climat particulier dont nous jouissons devrait être exigée particulièrement dans le cas des groupes que nous accueillons.

Nous recommandons:

23- QUE particulièrement lorsqu'il s'agit de groupes, le ministère de l'Education s'assure que les étudiants étrangers ont une connaissance suffisante de la langue d'usage et de la culture québécoise et qu'à défaut, il prenne les moyens d'assurer ces connaissances.

Les programmes contingentés

Une question épineuse: doit-on accorder la priorité aux québécois dans le cas des programmes ou le nombre de places est limité? Le comité est d'avis que compte tenu des lois actuelles, les citoyens des autres provinces et les immigrants reçus doivent être traités sur un pied d'égalité avec les étudiants québécois et que ceux-ci soient prioritaires par rapport aux étudiants étrangers lorsque le nombre de places dans un programme est limité. D'autre part, s'il s'agit d'un programme contingenté par le ministère, que les collèges puissent admettre des candidats étrangers dans un tel programme au delà du contingent en autant que les ressources physiques le permettent (locaux, places de stage etc...)

Nous recommandons:

24- QUE les programmes contingentés dans la mesure où il y en a, soient prioritairement réservés aux citoyens canadiens et aux immigrants reçus et ensuite si les contingents sont atteints, que les étudiants étrangers puissent être admis en surplus des limites en autant que les ressources le permettent.

25- QUE l'information véhiculée à l'étranger pour fins d'accessibilité soit limitée aux programmes ouverts aux étrangers et que cette information soit la plus complète possible.

VIII L'ACCES DES PERSONNES HANDICAPEES

Les handicapés dans le monde (La Presse, 4-2-81)

Nations Unies, Genève (AFP) - Les handicapés dans le monde seront deux fois plus nombreux en l'an 2000 qu'aujourd'hui si la tendance actuelle se poursuit, révèle une étude du BIT (Bureau international du Travail) publiée à Genève.

Selon les experts du BIT, il faudrait trouver au moins $100 millions supplémentaires par an pour obtenir, ne serait-ce qu'un renversement de tendance.

Un des principaux objectifs de l'Année internationale des personnes handicapées (1981), est de mettre en relief le caractère alarmant de la situatinn des 450 millions de handicapés (soit la population des Etats-Unis et de l'Union soviétique réunis) et, selon le thème choisi par l'ONU, de contribuer à éliminer les préjugés et la discrimination qui les empêchent de bénéficier de la participation et de l'égalité complètes...

Le Ministre J.Y. Morin constate:

> Il existe également des groupes particuliers, comme les adultes, les personnes handicapées, le troisième âge et les économiquement faibles qui, de manière généralement moins apparente, il est vrai, sont au prises avec des contraintes qui limitent indûment leur accès à l'enseignement collégial. (1)

Le cas des adultes (dont le troisième âge) sera traité ailleurs, celui des économiquement faibles le sera dans le chapitre sur les contingences financières et dans celui sur la démocratisation. Nous traiterons ici des personnes handicapées.

---

(1) Les collèges du Québec - nouvelle étape - automne'78

Après l'année de la femme et celle de l'enfant, nous avons en 1981 l'année internationale des handicapés. Mais si nous connaissons bien les femmes et les enfants parce que nous les cotoyons, il en est tout autrement des handicapés ne serait-ce que parce qu'on les voit moins et qu'il existe de nombreux handicaps différents.

Du point de vue de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées on peut retenir la définition suivante:

> "Toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap"

et de façon très générale, on peut classer les handicaps en cinq catégories:

1- La déficience mentale
2- Les troubles mentaux
3- Les handicaps organiques
4- Les handicaps physiques moteurs
5- Les handicaps sensoriels

Au niveau post-secondaire, nous excluons au départ le cas de la déficience mentale, les personnes en étant atteintes n'ayant de toute évidence pas les

aptitudes requises par ce niveau d'enseignement. En ce qui concerne les quatre autres catégories nous voulons faire les commentaires suivants:

1. Tout d'abord, certains handicaps peuvent être contrôlés médicalement ou compensés par des prothèses et cessent de l'être dans l'optique de l'accessibilité au collège. C'est le cas par exemple de l'épilepsie (contrôlée médicalement) ou de la perte partielle de l'acuité visuelle (lorsqu'elle peut être compensée par des lunettes).

2. Les lésions ou les déficiences peuvent être plus ou moins grandes et l'individu, selon son caractère et l'aide qu'il peut recevoir de ses proches, peut réagir différemment face à son handicap et être capable de le surmonter en partie à des degrés divers. Il faut donc se méfier de notre propre perception du degré de handicap d'une personne en particulier.

3. Certaines personnes, par fierté, par souci d'autonomie ou en raison même du handicap vont avoir tendance à le cacher. Ainsi dans le cas des troubles mentaux par exemple, plus la personne est consciente de ces troubles, plus elle aura tendance à les cacher. Cela durera tant que la société en général ne changera pas d'attitude face à ce genre de problème.

4. Enfin, toujours dans l'optique de l'accessibilité, un handicap peut cesser de l'être en fonction du programme choisi. Ainsi, la personne à qui il manque trois doigts à la main gauche sera certes handicapée si elle veut jouer d'un instrument de musique à cordes mais le sera sûrement moins pour rédiger un devoir de philosophie (si elle est droitière).

Le rôle des cégeps

Outre les obligations que la loi impose, le comité pense que c'est d'abord une attitude positive de l'ensemble des personnels qui permettra une meilleure accessibilité aux handicapés. Si ces derniers se sentent chez eux, s'ils n'ont pas l'impression de déranger et s'ils trouvent un minimum de services à leur disposition, leur handicap sera en partie amoindri.

Les équipements et les aménagements spéciaux

On a déjà parlé de rampe d'accès et d'utilisation des ascenceurs pour permettre aux paraplégiques de changer d'étage ou d'entrer dans la bâtisse. Cela règle sûrement une partie du problème mais c'est de loin insuffisant. Mentionnons quelques équipements d'un coût raisonnable que les collèges pourraient acquérir et qui permettraient d'améliorer la situation:

- bureaux de classes d'accès facile et permettant aussi aux gauchers d'écrire, même si nous ne les considérons évidemment pas parmi les handicapés;
- chaises d'accès à la piscine pour les paralysés des membres inférieurs;
- calculatrices parlantes pour les aveugles;
- magnétophones et cassettes pour ceux qui ne peuvent écrire.

Cette liste très partielle, que chacun pourra compléter, illustre qu'à peu de frais, il est possible pour les collèges qui désirent accueillir certains handicapés, de le faire.

Nous recommandons:

26- QUE les collèges se dotent d'un minimum d'équipement de base pour faciliter leur accès aux personnes handicapées.

Le personnel

Il faudrait aussi encadrer les handicapés et leur permettre de bénéficier de façon concrète du personnel du collège. D'une part, il nous apparaîtrait normal que chaque collège désigne une personne responsable de l'insertion des handicapés dans la communauté. D'autre part, les handicapés devraient pouvoir bénéficier de "lecteurs" et de services de dactylographie. Il nous semble que cela n'aurait pas pour effet d'augmenter le nombre d'employés, puisqu'il s'agit en fait d'une clientèle quantitativement très marginale.

Nous recommandons:

27- QUE les collèges désignent le Directeur des services aux étudiants personne-ressource auprès des handicapés et que celui-ci puisse bénéficier des ressources nécessaires pour réaliser ce mandat.

Les professeurs sont évidemment concernés par ce problème. En fin de compte ce sont eux qui assument, dans leur classe, la tâche la plus difficile. Bien sûr, tant qu'un professeur n'aura qu'un handicapé dans l'une de ses classes

tous les 3 ou 4 ans, il ne se plaindra pas outre mesure du travail particulier que cela lui occasionne. Mais à une époque où le bénévolat est chose du passé et où on veut accueillir en plus grand nombre les personnes handicapées, la bonne volonté ne suffit plus.

Nous recommandons:

28- QUE le comité technique sur la tâche, prévu à la convention collective des enseignants se penche sur la possibilité d'avoir un ratio particulier maître-élève dans le cas des handicapés.

Le suivi des étudiants

Il est bien de vouloir favoriser l'accès à nos institutions mais il faut aussi s'assurer que ceux que nous avons admis et inscrits évoluent dans le système avec une relative aisance. Ceci est particulièrement vrai dans le cas des handicapés. Il ne faudrait pas annoncer à la population notre ouverture d'esprit envers cette clientèle et la conscience tranquille l'oublier par la suite. A cet effet, nous pensons qu'un suivi particulier doit être fait particulièrement via les services de santé et les services de consultation.

L'évaluation des aptitudes

Nous pensons qu'avant d'admettre, dans un programme donné, une personne handicapée, le collège a la responsabilité d'évaluer les aptitudes du candidat en

regard de son handicap. S'il découle du sens commun et de la loi sur l'aéronautique qu'un aveugle ne pourra jamais devenir pilote d'avion et qu'il est, par conséquent, tout à fait improbable qu'il soit admis à l'école de pilotage du cégep de Chicoutimi, la situation n'est pas toujours aussi claire et évidente. Nous pensons qu'avant d'admettre un handicapé dans un programme professionnel le collège doit informer parfaitement le candidat des difficultés voire des impossibilités qu'il rencontrera dans ce programme en regard de son handicap.

Nous recommandons:

29- QUE, lors de l'admission d'une personne handicapée, il lui soit clairement mentionné les difficultés inhérentes au programme choisi en regard de son handicap.

Les centres spécialisés

Si le nombre de personnes handicapées devait, suite à une ouverture plus grande, augmenter de façon sensible, nous pensons qu'il serait opportun d'étudier la possibilité de désigner 3 ou 4 collèges, situés dans les grands centres, et de les spécialiser dans telle ou telle forme de handicap. Les étudiants y trouveraient leur compte en terme d'équipements et d'aménagements spécialisés avec aussi un personnel plus sensibilisé et mieux préparé à les accueillir - ces collèges ayant pour mission spécifique de leur dispenser l'enseignement de façon adaptée à leur situation. Ceci ne devrait surtout pas avoir pour effet de libérer les autres collèges de leur responsabilité d'accueillir ceux pour qui le

cégep le plus proche est encore la meilleure solution.

Le comité est très conscient de n'avoir qu'effleuré le problème des handicapés. Le nombre d'handicapés dans les collèges est resté jusqu'à ce jour extrêmement marginal et des solutions ad hoc ont été trouvées lorsque c'était possible. Nous avons voulu néanmoins aborder cette question, ne serait-ce que pour sensibiliser le milieu à ce phénomène. Nous le répétons, c'est d'abord l'attitude positive de chacun qui permettra une meilleure accessibilité aux handicapés.

IX DEMOCRATISATION - CONCLUSION

Notre système d'éducation à tous les niveaux est basé sur la promotion de l'individu sans égard à son origine sociale. Or, toutes les études sont concordantes: les étudiants des classes dites défavorisées parviennent en moins grand nombre au cégep que ceux des classes dites moyennes ou supérieures. Cet état de fait est encore accentué si l'on songe à l'université. Le cégep est encore une institution qui favorise l'élite parce qu'elle met l'accent sur la promotion individuelle dans une culture donnée, celle des gens déjà instruits (professeurs et autres agents d'éducation) qui ne peuvent faire autrement que la perpétuer. Ceux qui sont originaires d'une autre culture (populaire ou ouvrière) ne se reconnaissent pas dans les valeurs véhiculées au cégep et, en général, n'y vont pas ou abandonnent en cours de route. Ils ne sont pas intéressés et ne se sentent pas concernés. Les expériences que certains collèges ont tentées en terme d'éducation populaire (dans le sens où elle s'adresse à des gens dits défavorisés par leur âge, leur milieu social, leur revenus etc...) sont éloquentes: les investissements consentis en termes de coûts et d'efforts par rapport à la clientèle atteinte sont sans commune mesure avec ceux que nous assumons pour nos clientèles "traditionnelles".

"L'Ecole est au service de la classe dominante" clamait en substance la C.E.Q. il y a quelques années. "Bien sûr et c'est normal. Aucune société, aucun pays n'a jamais accepté et n'acceptera jamais que l'Ecole reflète les valeurs de sa minorité" répondait, toujours en substance, un éditorialiste.

Le rôle des cégeps et l'origine socio-économique des étudiants

Les cégeps n'ont jamais reçu la mission spécifique de s'adresser particulièrement à la classe dite défavorisée. Certes, il n'y a pas eu de discrimination directe et on n'a jamais, à ce que nous sachions, intégré dans nos critères d'admission l'origine sociale des individus. Même si on constate que les collèges acceptent une proportion toujours croissante d'étudiants de classe défavorisée, il n'en reste pas moins que ceux-ci sont sous-représentés.

Dans son étude intitulée "A propos des étudiants d'ici: profil social, profil scolaire et cheminement académique", Nicole Côté écrivait:

Origine socio-économique: un facteur dont l'influence déterminante sur l'orientation scolaire et le choix d'une profession a été maintes fois démontrée[1]

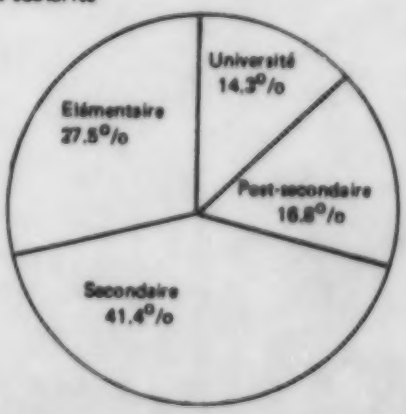
Le niveau socio-économique est un concept complexe à définir; une réalité floue qui sous-entend argent, prestige, puissance, influence; une notion qui prête souvent à des interprétations fort controversées.

Malgré ces limites, nous avons décidé d'étudier deux indices, parmi les plus connus, du niveau socio-économique: le degré de scolarité des parents et leur occupation.

a) Scolarité des parents

Pour établir la situation culturelle des parents, nous avons considéré simultanément le niveau de scolarité du père et celui de la mère tout en ne retenant que le plus élevé des deux.

Distribution des parents quant à leur niveau de scolarité



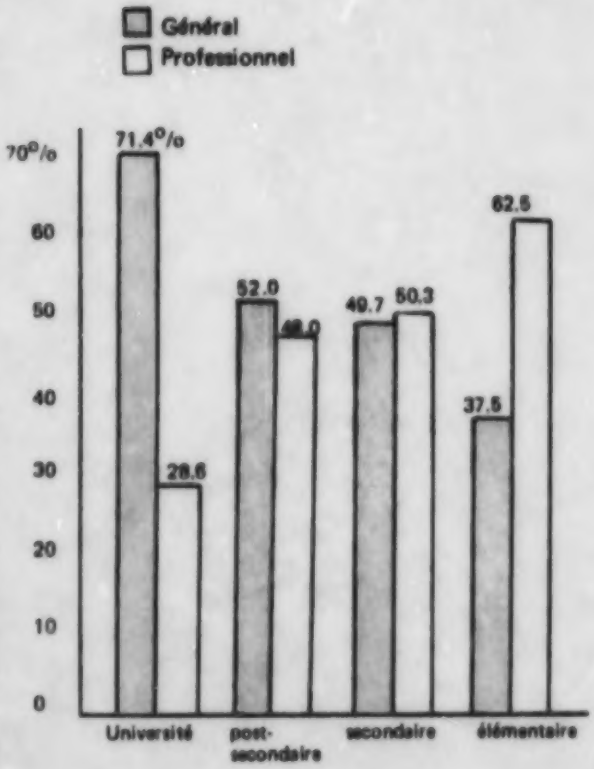
L'étudiant dont les parents ont un niveau de scolarité élevé a tendance à s'orienter vers le secteur général qui donne accès à l'université. Inversement, l'étudiant du professionnel a souvent des parents moins scolarisés.

---

1. Paul Béland "Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique", Québec, 1974.

Cette réalité avait déjà été observée au Cégep il y a 4 ans par un groupe d'étudiants en sociologie[1].

Répartition des étudiants selon leur origine culturelle



b. occupation des parents

Un père ayant un travail rémunéré (86.4%) et une mère "reine du foyer" ou "qui ne travaille pas" (80.3%) – comme disent même les 15-20 ans d'aujourd'hui – voilà la famille type des étudiants du Cégep. Il y a aussi un autre portrait de famille qui s'impose de plus en plus: celui où la mère travaille à l'extérieur du foyer soit à temps plein, soit à temps partiel (34.9%). Il reste 7.5% des pères et 1.0% des mères qui sont soit à la retraite, invalides ou décédés (9.0% sont inclassables).

L'activité des parents couvre un éventail très vaste et fort diversifié: menuisier, journaliste, agent d'immeubles, pharmacienne, opérateur de machines fixes, couturier, comédienne... Pour classifier ces occupations selon une position hiérarchique dans le système social, nous avons choisi empiriquement l'index socio-économique de Blishen (1964), index traduit et adapté par A. Baby, P.W. Bélanger et R. Ouellet en 1975 pour le projet de recherche "Aspirations scolaires et aspiration professionnelle des étudiants" (A.S.O.P.E.):

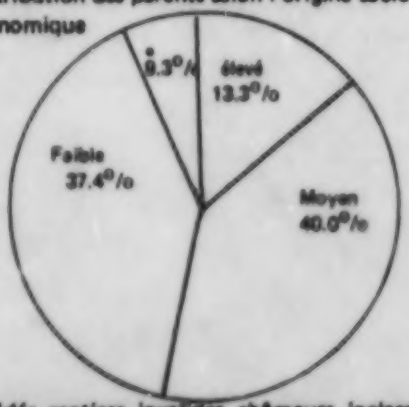
– classe sociale élevée
professionnels et cadres supérieurs
propriétaires et gérants de grandes entreprises

– classe sociale moyenne
techniciens et représentants de commerce
contremaîtres, opérateurs, propriétaires et gérants de petites entreprises

– classe sociale faible
ouvriers semi-spécialisés
manoeuvres et journaliers
cultivateurs

Pour établir notre portrait nous avons considéré simultanément l'occupation du père et celle de la mère ne retenant que la plus valorisée aux yeux de la société.

Distribution des parents selon l'origine socio-économique



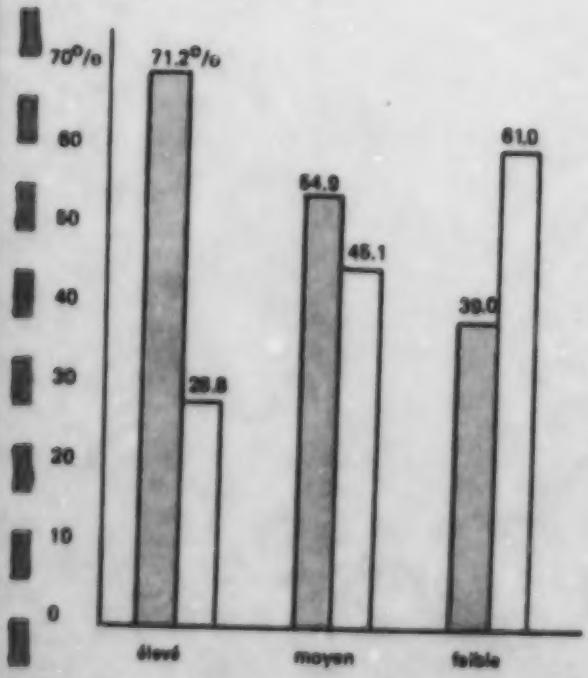
* Décédés, rentiers, invalides, chômeurs, inclassables

1. Robert Ménard, "Le cégep et la société" dans le Canada Français, Saint-Jean, décembre 1974.

Cette description de l'origine sociale des étudiants de même que celle du niveau culturel des parents correspond-elle à la réalité de la société environnante pour laquelle le cégep se doit d'être accessible?[1] Le sondage réalisé au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu en 1974 par les étudiants de sociologie[2] ouvre le débat sur cette question controversée qui reste d'ailleurs d'une actualité brûlante! [3]

Reprenant les classes sociales versus l'orientation scolaire, nous retrouvons encore et de façon significative cette influence déterminante du milieu culturel et social sur le choix d'une profession. Il importe de dire que l'index socio-économique des professions de Blishen est établi à partir d'un croisement du niveau d'instruction requis et du niveau de revenu atteint.

Origine socio-économique et orientation scolaire



Dans ce contexte, une hypothèse de travail fort intéressante a été soulevée et confirmée par R. Bédard et M. Garon-Aubry[4], à savoir: les étudiants de collège II qui modifient leurs orientations se dirigent vers les concentrations prescrites par leurs origines socio-économiques.

---

1. Un document intéressant à lire sur ce sujet: R. Cleaver et autres "Ecole et société: continuité ou rupture?", Sherbrooke, 1974, 72 p.

2. R. Ménard (1974).

3. C.E.Q. "Les Collèges à l'heure: l'accessibilité aux collèges du Québec", février 1979.

4. R. Bédard et M. Garon-Aubry "L'indécision professionnelle des étudiants de niveau collégial II". Atelier spécial sur la recherche A.S.O.P.E. Université de Sherbrooke, 1973: référence tirée de P. Béland (1974), p. 6.

La FNEQ va dans le même sens et cite quelques études sur cette question:

- Il fallait, disait le rapport Parent, rendre accessible l'enseignement collégial au plus grand nombre d'étudiants possibles, indépendamment de leur origine sociale et de leur sexe. L'ancien système scolaire, fondé sur la coupure radicale entre secteur public et secteur privé, était vu comme un système discriminatoire pour les fils et filles de travailleurs dont les possibilités d'accès à l'Université, via les collèges classiques, étaient extrêmement restreintes. La mise sur pied d'un réseau scolaire unique devait, selon les Commissaires, supprimer les barrières empêchant la très grande majorité des jeunes de s'instruire.

- Une étude en 1972 faite par MM. Baby, Bélanger et Ouellet tendait à démontrer que la mise sur pied des CEGEP a rendu plus accessible l'enseignement collégial aux fils et filles d'ouvriers: les collèges classiques comprenaient 20.5% d'étudiants provenant de familles de cadres supérieurs ou de professions libérales pour 15.8% de filles et fils de journaliers. Plus tard, une étude effectuée par Claude Escande en 1978 a démontré qu'au CEGEP, on retrouvait environ 10% dans la première catégorie et environ 30% pour la deuxième catégorie. Plus près de nous encore, une étude faite par la CEQ confirme cette tendance.

  Selon ces études donc, la réforme de l'éducation amorcée dans les années'60 aurait marqué des points dans le sens d'une plus grande accessibilité de la jeunesse à l'éducation. Mais il faut pousser plus loin l'analyse car cette première affirmation s'accompagne de plusieurs nuances.

- Ainsi, sur cette question, Claude Escande a fait une étude fouillée dans cinq CEGEP de la région métropolitaine: Ahuntsic, Rosemont, St-Laurent, Edouard Montpetit et Maisonneuve. L'origine sociale des étudiants en première année de CEGEP se répartissait comme suit: 9.3% d'étudiants provenant de la classe supérieure; 54.2% de la classe moyenne; 33% de la classe ouvrière et de la classe paysanne.

  Si on compare ces pourcentages à la structure sociale de l'ensemble de la population, il est évident que les enfants d'ouvriers continuent de subir une discrimination par rapport à ceux qui proviennent des classes supérieure et moyenne.

L'étude de la CEQ dans neuf (9) CEGEP situés un peu partout dans la province nous permet aussi à quelques différences près dans les pourcentages, d'arriver aux mêmes conclusions.

- Les pourcentages d'étudiants et d'étudiantes (taux de passage) qui réussissent à terminer leurs études secondaires, et à entrer au CEGEP et à l'université mesurent de façon très significative l'accessibilité aux études supérieures. Selon une étude du Ministère de l'Education, pour 100 étudiants et étudiantes de toutes conditions qui entrent à l'école primaire, 26 vont aller au CEGEP et, pour les francophones, 6 à l'université; tandis que chez les anglophones, 17 des jeunes vont accéder à l'université.

Une étude faite par Alain Massot dans le cadre de la recherche ASOPE (1978) constate que plusieurs étudiants quittent la filière scolaire avant le Secondaire V.

Cependant le taux de passage du secondaire V au CEGEP et à l'université est plus élevé, mais démontre bien quand même la barrière sélective qu'est le CEGEP pour plus de la moitié des jeunes du secondaire V. En effet pour 100 étudiants et étudiantes du secondaire V, 46.5 entrent au CEGEP et 14.5 se rendent à l'université.

L'accessibilité aux études supérieures est tout de même très différente que l'on provienne de la majorité francophone ou de la minorité anglophone. Dans le livre blanc sur l'enseignement collégial on affirme que "touchant l'accessibilité des collèges, ou pour mieux dire, l'égalité des chances, gardons-nous d'accorder trop de crédit à l'accroissement remarquable des taux de scolarisation. L'analyse de ces taux révèle des tendances qui ne vont pas dans le sens de l'égalité des chances. Si les taux de scolarisation envisagés globalement se comparent favorablement à ceux des statistiques de l'Occident, tout semble indiquer que, sans les taux atteints par la minorité anglophone au Québec, taux qui sont supérieurs à ceux de la majorité francophone, le taux moyen serait notablement, voir anormalement réduit. Ce qui est certain, c'est que les jeunes québécois n'ont pas tous des chances égales d'accéder à l'enseignement supérieur et que cette inégalité est liée à la situation socio-économique des régions, des groupes ethniques ou des classes sociales auquels ils appartiennent." En effet,

l'on constate que 47.6% des francophones s'inscrivent au général tandis que 52.4% s'inscrivent au professionnel, tandis que chez les anglophones 73.7% s'inscrivent au général et 26.3% au professionnel. Donc sur les 100 élèves inscrits au primaire 6% de francophones se rendent à l'université, pour 17% chez les anglophones.

- Par contre, on sait que le CEGEP est divisé en deux types de cours: le cours général, voie d'accès à l'université; le cours professionnel, fournisseur du marché en travailleurs qualifiés. Or, la répartition des classes sociales selon les types de cours se fait de la façon suivante:

  - 75% des étudiants provenant de la classe supérieure sont inscrits au cours général tandis que 24.1% choisissent le cours professionnel;

  - pour la classe moyenne les proportions sont de 61.0% (général) pour 31.8% (professionnel);

  - pour la classe ouvrière et paysanne, 45,6% au général et 54% au professionnel.

Ces résultats sont extraits de l'étude faite par la CEQ sur le rôle social du CEGEP (septembre'78). On voit donc que les étudiants d'origine ouvrière se retrouvent proportionnellement plus nombreux au professionnel que les étudiants de classe moyenne et supérieure. Lorsqu'on sait que la sélection au secteur professionnel est plus sévère qu'au général et que les contraintes et exigences académiques y sont plus nombreuses, il ne faut pas se surprendre que les étudiants d'origine ouvrière qui obtiennent un DEC sont proportionnellement très peu nombreux par rapport à ceux qui sont inscrits au général et qui proviennent pour la plupart des classes supérieures ou moyennes.

Si la réforme scolaire a fait en sorte qu'un plus grand nombre d'étudiants d'origine ouvrière accèdent aux études collégiales, elle n'a pas pour cela supprimé la discrimination qui s'exerce contre eux. Cette discrimination s'exerce du primaire à l'université et fait en sorte qu'à mesure qu'on avance dans l'échelle scolaire, la proportion des étudiants d'origine ouvrière est plus faible. Comme si, dans leur cas, l'entonnoir scolaire avait un goulot plus étroit.

La sous-représentation des classes défavorisées

Certains prétendent que les conditions économiques et la motivation sont responsables de la faible représentation des classes défavorisées. C'est sûrement vrai mais en guise de conclusion, le comité soumet au lecteur les réflexions suivantes:

> On s'entend assez bien pour dire que la réforme a permis une hausse significative du taux de scolarisation de la population québécoise et que les chances d'accéder à des études supérieures se sont accrues. Cependant, en scrutant plus minutieusement les cheminements d'étudiants, on perçoit très rapidement que l'étudiant qui vient d'un milieu pauvre n'a pas les mêmes "chances" que celui d'un milieu plus riche; que, par rapport à certaines options professionnelles, les "chances" d'une étudiante ne sont pas les mêmes que celles d'un étudiant, etc.
>
> Plus qu'un bilan comptable, ce dont nous avons besoin aujourd'hui, c'est d'approfondir les multiples facettes de l'accessibilité, d'en affiner les contours, d'en déterminer les limites. C'est plus précisément d'établir un ensemble d'indicateurs permettant de prendre la mesure de l'accessibilité sous ses diverses formes, d'en dégager les forces et les faiblesses; c'est encore de définir des principes explicitant les choix fondamentaux que le Ministère entend suivre dans ses politiques qui ont des incidences sur l'accessibilité.
>
> Accessibilité, démocratisation de l'enseignement, égalité des chances, autant d'objectifs à clarifier. Contingentement, scolarité obligatoire, gratuité, autant de moyens à évaluer. Caractéristiques socio-économiques, distance géographique, particularités culturelles, autant de facteurs à soupeser. (1)

---

(1) L'accessibilité en éducation, D.P.P., 1979.

D'autre part,

> Si l'éloignement dans lequel ont été tenues jusqu'ici les classes ouvrières et populaires tient à des conditions socio-économiques d'existence, il tient aussi à une forme "d'ethnocentrisme de classe" qui a consisté à nourrir l'idée qu'elles n'ont pas de capacités, d'intérêts et de besoins pour les choses scientifiques. Il tient aussi aux inégalités individuelles et sociales que nous continuerons à reproduire dans une histoire encore écrite à l'enseigne des dominations. Dans ce contexte, une idéologie élitiste de la science et des pratiques de connaissance et d'apprentissage nous a empêché d'entendre et de répondre aux besoins spécifiques des classes populaires.
>
> Le rapport qu'entretiennent ces classes sociales avec le monde du savoir, de l'information et de la science obéit à une dynamique cognitive et pédagogique autre que la nôtre. Mais, il n'y a pas là raison de conclure en l'absence d'intérêt, de besoins, de nécessités et de capacités. (1)

et en terminant, nous reprenons ce que nous avons déjà cité en introduction:

> "Lorsque de meilleurs tests seront mis au point et utilisés et lorsqu'on emploiera de meilleurs moyens de motiver les jeunes de la classe ouvrière, un nombre important de ceux qui obtiennent actuellement moins de 100 dans les tests d'intelligence montreront qu'ils peuvent faire des études post-secondaires". Ainsi, "potentiel au niveau post secondaire" signifie simplement l'aptitude intellectuelle suffisante compte tenu de la nature des programmes d'études actuels. (2)

---

(1) L'université pour qui? - Michel Pichette, 1979.

(2) Ceux qui n'iront pas à l'université et pourquoi, R.M. Pike, 1970 citant Byron S Hollinshead, Who Should Go to college, Columbia University Press, 1952.

LISTE DES RECOMMANDATIONS

1- QUE soit abolie toute exigence de cours préalable au niveau collégial, de sorte que le niveau secondaire puisse poursuivre ses objectifs propres de formation et que le C.E.S. soit la condition nécessaire et suffisante à l'admission au niveau collégial.

2- QUE pour chaque programme du secteur professionnel collégial soit établi en fonction de la spécialisation correspondante au secondaire quand elle existe, un programme d'un nombre sensiblement équivalent de crédits permettant le passage du programme professionnel secondaire au programme professionnel collégial sur la base d'un seul préalable: le C.E.S.

3- QUE le ministère de l'Education établisse et tienne à jour une table provinciale d'équivalences entre les cours de niveau secondaire et collégial qui visent des objectifs et un contenu sensiblement identiques.

4- QUE les collèges, seuls ou regroupés, assument le leadership d'une concertation régionale avec leurs partenaires du niveau secondaire en vue d'opérationnaliser la recommandation 2.

5- QUE la Fédération des cégeps entame avec son vis-à-vis universitaire des discussions dans le but de favoriser l'accessibilité à l'université des diplômés de l'enseignement collégial professionnel et que ses représentants au CLESEC soient chargés de le faire.

6- QUE pour différencier l'enseignement régulier de celui des adultes en terme d'accessibilité, on substitue au critère de l'âge celui des besoins spécifiques d'encadrement et d'organisation de l'enseignement des deux clientèles et qu'aussi, l'enseignement régulier soit redéfini comme celui s'adressant aux individus jeunes et moins jeunes en processus de formation continue et que l'éducation aux adultes s'oriente dans le sens de la formation discontinue et sur mesure.

7- QUE la structure budgétaire et financière du ministère de l'Education permette l'opérationalisation de la recommandation 6.

8- QUE tant et aussi longtemps que le Québec ne se sera pas doté d'une véritable politique de main-d'oeuvre, le contingentement soit restreint aux seules contraintes imposées aux collèges par la disponibilité des ressources et qu'il soit substitué à l'actuelle formule, une information scolaire et professionnelle adéquate.

9- QUE le ministère de l'Education remette aux collèges la responsabilité de fixer eux-mêmes les contingents en fonction des indications qui leur seront fournies sur la situation du marché du travail.

10- QUE le contingentement ministériel, s'il doit être imposé, s'applique aussi bien dans les collèges privés que dans les collèges publics et à l'éducation aux adultes tout comme à l'enseignement régulier.

11- QUE tout programme conduisant à un D.E.C. soit autorisé au moins dans un des collèges du réseau public.

12- QUE soient établis des troncs communs d'au moins une session entre divers programmes et que l'autorisation de dispenser ces troncs communs soit accordée au plus grand nombre possible de collèges surtout en dehors des grands centres urbains.

13- QU'UN mécanisme soit mis en place pour garantir l'intégration des étudiants d'un collège à l'autre pour la poursuite de leur programme.

14- QUE la Fédération des cégeps entreprenne une étude de concordance entre les cartes d'autorisation des programmes professionnels aux niveaux secondaire et collégial en regard de la structure économique de chaque territoire.

15- QUE les services de placement dans les collèges aient pour mission, outre le placement des finissants, de s'occuper du placement à temps partiel en cours d'études, du placement d'été et du placement de la clientèle adulte.

16- QU'UNE étude du coût de la vie soit effectuée pour chaque région et que dans le calcul du régime des prêts-bourses, il soit tenu compte des écarts constatés.

17- QUE les bourses octroyées par divers organismes n'entrent pas dans le calcul du revenu de l'étudiant, pour fins de calcul des prêts-bourses.

18- QUE le collège contribue, par ses informations sur les programmes, à combattre les préjugés sexistes rattachés aux professions, et ce tant pour les programmes réservés traditionnellement aux femmes, qu'à ceux qui sont traditionnellement réservés aux hommes.

19- QUE le collège prenne les mesures nécessaires pour faciliter l'insertion des étudiants des deux sexes dans les programmes traditionnellement réservés aux hommes ou aux femmes.

20- QUE le ministère de l'Education se dote d'instruments adéquats permettant d'évaluer non seulement le niveau de formation d'un étranger mais aussi ses acquis dans les disciplines qui exigent des préalables absolus et que ces évaluations soient faites en termes d'équivalence soit sur la base de bulletins et de diplômes antérieurs soit sur la base de tests d'évaluation.

21- QUE chacun des collèges identifie le Directeur des Services aux Etudiants comme responsable de l'accueil des étudiants étrangers et de leur insertion dans la communauté collégiale.

22- QUE le ministère de l'Education ou de l'immigration s'assure que les étudiants étrangers ont les ressources financières suffisantes pour poursuivre leurs études et faire face aux problèmes de santé.

23- QUE particulièrement lorsqu'il s'agit de groupes, le ministère de l'Éducation s'assure que les étudiants étrangers ont une connaissance suffisante de la langue d'usage et de la culture québécoise et qu'à défaut, il prenne les moyens d'assurer ces connaissances.

24- QUE les programmes contingentés dans la mesure où il y en a, soient prioritairement réservés aux citoyens canadiens et aux immigrants reçus et ensuite si les contingents sont atteints, que les étudiants étrangers puissent être admis en surplus des limites en autant que les ressources le permettent.

25- QUE l'information véhiculée à l'étranger pour fins d'accessibilité soit limitée aux programmes ouverts aux étrangers et que cette information soit la plus complète possible.

26- QUE les collèges se dotent d'un minimum d'équipement de base pour faciliter leur accès aux personnes handicapées.

27- QUE les collèges désignent le Directeur des services aux étudiants personne-ressource auprès des handicapés et que celui-ci puisse bénéficier des ressources nécessaires pour réaliser ce mandat.

28- QUE le comité technique sur la tâche, prévu à la convention collective des enseignants se penche sur la possibilité d'avoir un ratio particulier maître-élève dans le cas des handicapés.

29- QUE, lors de l'admission d'une personne handicapée, il lui soit clairement mentionné les difficultés inhérentes au programme choisi en regard de son handicap.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES. L'université et la société. Gouvernement du Québec, 1979.

- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Les études collégiales, avis au ministre de l'Education, Québec, 1980.

- COTE, N. A propos des étudiants d'ici. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1979.

- D.G.E.C. Bulletin statistique. Volume 5, numéro 2. Service de Recherche et Développement, M.E.Q., 1980.

- D.G.E.C. Le contingentement des admissions dans les spécialités professionnelles, 1981-1982 (décisions finales). Service de la Recherche et du Développement, M.E.Q., 1980.

- D.G.E.C. Le développement de l'enseignement professionnel dans le réseau des cégeps. Service de la Recherche et du Développement, M.E.Q., 1979.

- DIRECTION DES POLITIQUES ET PLANS. L'accessibilité en éducation, M.E.Q., 1979.

- DIRECTION DES POLITIQUES ET PLANS. La formation professionnelle des jeunes au Québec, M.E.Q., 1980.

- F.N.E.Q. (C.S.N.) "Que veut-on faire de l'enseignement professionnel", Nouveau Pouvoir, Numéro 1, 1980.

- GROUPE INTER SUR L'ACCESSIBILITE. Rapport du groupe inter sur l'accessibilité au cégep des régions et des clientèles défavorisées. Fédération des cégeps, Montréal, 1977.

- Lespérance, A. La fréquentation scolaire post-secondaire au Québec et en Ontario de 1976-1977 à 1978-1979 et aux Etats-Unis en 1976-1977, M.E.Q., 1980.

- M.E.Q. Du secondaire au collégial, 1980.

- M.E.Q. Les collèges du Québec - nouvelle étape, 1978.

- NATIONS-UNIES. "Les handicapés dans le monde", La Presse, Montréal, 4-2-81.

- PICHETTE, M. L'université pour qui? éditions nouvelle optique, Montréal 1979.

- PIKE, R. Ceux qui n'iront pas à l'université et pourquoi. The Runge Press Limited, Ottawa, 1970.

- S.R.A.M. Rapport annuel 1978-1979, Montréal, 1979.

- S.R.A.M. Rapport annuel 1979-1980, Montréal, 1980.

- STATISTIQUE CANADA. L'éducation au Canada, Gouvernement du Canada, 1979.

- SYNDICAT DU PERSONNEL NON ENSEIGNANT DU COLLEGE AHUNTSIC. Les ghettos féminins et masculins en orientation, Montréal, 1980.

FIN